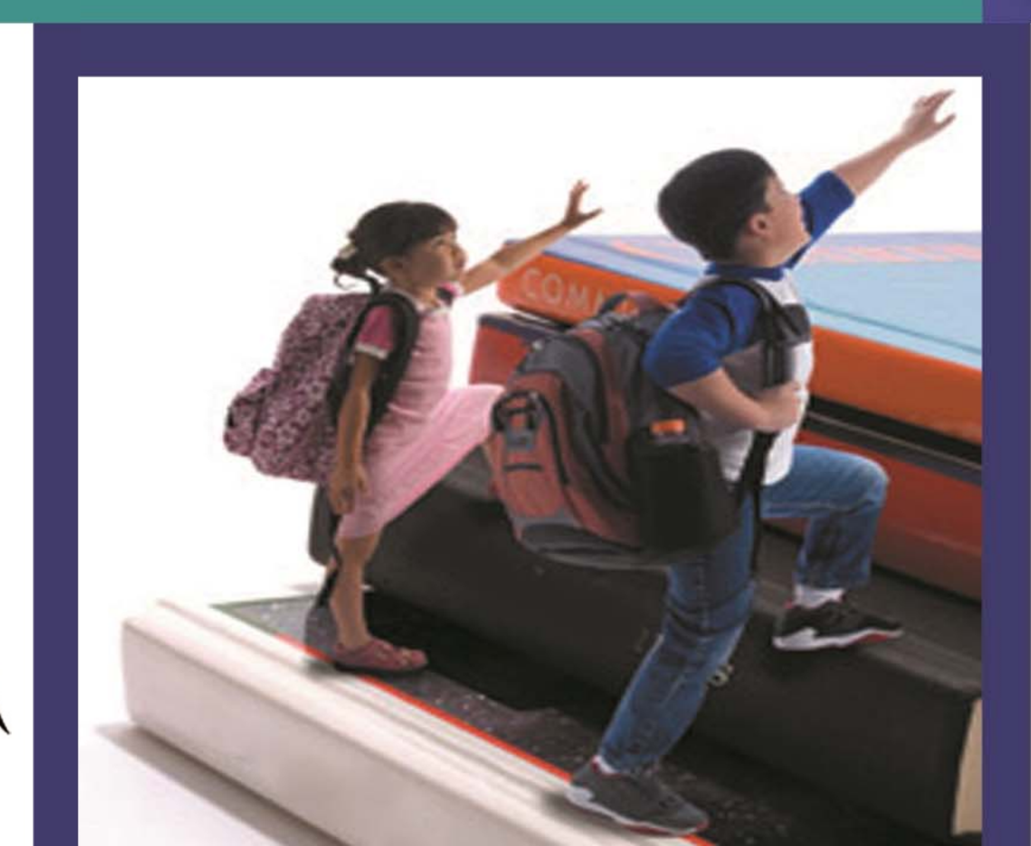
الإطار النظري للإدارة التربوية





الإطار النظري للإدارة التربوية

الإطار النظري للإدارة التربوية

خولة نصار

الطبعة العربية

2015م



المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2014/6/2734)

338.9
نصار، خولة محمد
الإطار النظري للإدارة التربوية/ خولة محمد نصار .-عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع، 2014

()ص
ر. إ.: 2014/6/2734.
الواصفات:/ الإدارة التربوية /.

ردمك *ISBN 978 - 9957 - 589 - 55- 4*



دار امجد للنشر والتوزيع

عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جـــوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف:4652272 فاكس4653372
dar.almajd@hotmail.com

تقديم :

لقد ألف الناس أن يصنفوا المؤسسات التربوية، بين المؤسسات في قمة النجاح، وأخرى على حافة الفشل، وبقية تقع على متصل النجاح- فشل، ويتم تقييم أداء المؤسسات التربية بحسب معيار تختلف من شخص لآخر، أو من مجموعة من الناس لأخرى : فهناك من يعتمد معيار الموارد البشرية، فيعتبر العدد المتعاظم من الناجحين، والكفاءات العالية للعاملين الفاعلين مؤشرا على النجاح. وهناك من يعتمد معيار الموارد المادية، فيعتبر النجاح في توفر المصادر المادية والوسائل التعليمية، والفضاءات المدرسية، وهناك من يعتمد معيار الانضباط والإحساس بالمسؤولية، فيعتبر النجاح في وجود سلطة تسهر على تطبيق التشريعات والقوانين التنظيمية، وتضمن أجرأة المناشير والمذكرات.

لكن، ومهما اختلفت المعايير وتعددت التصورات، فإن النجاح في الإدارة التربوية يبقى الأمل المنشود لكل المنظومات التربوية، على اعتبار أن نجاح الإدارة التربوية هو نجاح للمجتمع برمته. فلا مجتمع راق دون مدرسة ناجحة، ولا مدرسة ناجحة دون إدارة تربوية حكيمة.

ومن هذا المنطلق باتت المجتمعات اليوم أكثر تنافسا مع ذاتها ومع غيرها في بناء المؤسسات التربوية وتطويرها مستفيدة من النظريات الحديثة في الإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص، هذه النظريات التي تختزل الأسس والمبادئ التي تحدد ماهية المؤسسة التربوية، وطبيعة عملها، وكيفية إدارتها وتقييم فعاليتها.

الفصل الأول

الإدارة التربوية

مفهوم الإدارة

يمكن تناول مفهوم الإدارة من جانبين : الإدارة كعلم والإدارة كممارسة؛ الإدارة كعلم هو ذلك الفرع من العلوم الاجتماعية الذي يفسر ويحلل ويتنبأ بالظواهر الإدارية، والسلوك الإنساني الذي يجري في التنظيمات المختلفة لتحقيق أهداف معينة.

أما الإدارة كممارسة، فهي الاستخدام المعقلن والفعال للموارد البشرية والمادية والمالية، والمعلومات والأفكار والوقت من خلال المهام الإدارية –التخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة- بغرض تحقيق الأهداف.

ويقصد بالموارد البشرية، الأشخاص الذين يشتغلون داخل المنظمة، والموارد المادية هي كل ما تتوفر عليه المنظمة من مباني وأجهزة وآلات...، والموارد المالية هي المبالغ المالية أو الميزانية المرصودة لتسيير الأعمال الجارية أو الاستثمارات. أما المعلومات والأفكار فيقصد بها الأرقام والحقائق والنصوص والقوانين التنظيمية. والوقت هو الزمن المتاح لإنجاز الأعمال المسطرة.

ويصف الدكتور محمد سليم العوا الإدارة بأنها فطرة، وأن الإنسان يمارسها في حياته بشكل أو بآخر، تخطيطا وتنظيما وتنفيذا و مراجعة وتقويما، كما أنه يتحمل تبعاتها ونتائجها.

هكذا تبدو الإدارة ذلك العمل الذي يتوخى الفاعلية والكفاءة في الأداء داخل المنظمة، من خلال الاستثمار المعقلن للموارد وحسن الاستفادة منها.

وهذا بالطبع لن يتأتى إلا من خلال أطر ذات كفاءة عالية ومهارات فكرية وفنية وإنسانية.

مفهوم الإدارة التربوية

عندما نتناول موضوع الإدارة في ميدان التربية والتعليم، نجد أنفسنا أمام ثلاثة مفاهيم شاع استخدامها، وهي"الإدارة التربوية"، "الإدارة التعليمية"، و"الإدارة المدرسية". إن المفهومين الأول والثاني يعنيان شيئا واحدا، والخلط بينهما إنما جاء نتيجة الترجمة عن المصطلح الأجنبي **Education**، الذي يترجمه البعض إلى مصطلح التربية في حين يترجمه البعض الآخر إلى مصطلح " التعليم". أما المفهوم الثالث – "الإدارة المدرسية"، فيبدو أنه أكثر خصوصية، بحيث يحيل إلى الإدارة التي تشرف على مؤسسة تربوية، فيما يحيل المصطلحان السابقان على الإدارة التربوية في تراتبيتها بدء من الوزارة الوصية وانتهاء بالمؤسسة التربوية مرورا بالأكاديميات والنيابات بمصالحها وأقسامها...

ورغبة في مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل كلمة "تربية " على كلمة "تعليم"- على اعتبار أن التربية أعم وأشمل- فإننا- إن شاء اللـه-في هذا الكتاب سنستخدم مصطلح الإدارة التربوية وإن كنا سنقتصر على الحلقة الأخيرة في هذه التراتبية، ونعني "الإدارة المدرسية". يعرف الزبيدي الإدارة التربوية بأنها " مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فرديا كان أم جماعيا، من أجل حل المشكلات وتدليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والإجتماعية كما ينشدها المجتمع".

ويعرفها العمايرة بأنها ": حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد".

كما تعرف الإدارة التربوية على أنها " الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي، إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقا يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة".

من خلال هذه التعريفات تبدو أهمية الإدارة التربوية كضامن لتنظيم وتوجيه وقيادة الأعمال والأفراد الذين يكونون القاعدة العملية للمؤسسة، بغية تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مسطرة ومنسجمة مع الغايات الكبرى للبلاد.

التنظيمات

مفهوم التنظيم :

يعرفه " دارين بلنكت" و" ريموند أتنر" في كتابهما "مقدمة الإدارة" على أنه " دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام والسلطات"

ويعني التنظيم الإداري " هيكلة النشاط الخاص بالجهاز الإداري، سواء أكان جهازا عاما أو خاصا إلى عدة قطاعات وإدارات وأقسام بهدف القيام بذلك النشاط بسهولة ويسر وترتيب ومن تم تحقيق الأهداف التي يطمح الجهاز الإداري في الوصول إليها".

والتنظيم في النظام التعليمي يعد وسيلة لمدير المدرسة لتفعيل مصادر المؤسسة كافة، فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير

بين العاملين معه ويوظف مختلف الإمكانات المتوفرة بحيث تتوجه نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية. ولكي يطور المدير تنظيما إداريا فاعلا عليه أن يدرك وبعمق الوظائف المطلوب القيام بها، وأن يتفهم طموحات أعضاء هيئة التدريس والجسم الطلابي وما يتمتعون به من كفايات وخصائص.

نظريات التنظيم

النظرية الكلاسيكية :

ظهرت هذه النظرية في مطلع القرن العشرين، سميت بالكلاسيكية، ليس لقدمها أو تخلفها، وإنما لنمط التفكير الذي قامت على أساسه. لقد ركزت هذه النظرية في مجملها على العمل معبرة أن الفرد آلة وليس من المتغيرات التي لها أثرها في السلوك التنظيمي، وعلى التكيف والتأقلم مع العمل الذي يزاوله، وهذا ما حدا بالبعض من أمثال **SIMON** أن يطلقوا على هذه النظرية " نموذج الآلة".

ولعل من أبرز رواد هذه النظرية **F.W.Taylor** و **H.Fayol** . اشتهر **F.W.Taylor** بكتابه " **Scientific Management**"، " التدريب العلمي" والذي يقترح من خلاله تحديد الأقصى من الدقة في تنظيم المهمات، وانتقاء الأفراد الأكثر كفاءة وتقسيم العمل بعد التخطيط له ثم التنفيذ، وبهذا تريد " التايلورية" الوصول إلى نتائج مذهلة بالقضاء على الفردانية والعشوائية والتلقائية في العمل، وتأسيس نظام أجور على النجاح أو الفشل في الوصول إلى المعيار المطلوب من العمل المنجز.

وإذا كان **F.W.Taylor** قد اشتهر بما يعرف " بالتنظيم العلمي للعمل" فإن **H.Fayol** اقترن اسمه ب "التنظيم الإداري للشغل".

لقد اعتبر**H.Fayol** أن مدراء عصره لهم تكوينا تقنيا لكن تنقصهم مبادئ التدبير، لذلك كان شغله الشاغل الارتقاء بمبادئ التنظيم العلمي للعمل والتي يمكن تلخيصها كالتالي : - تخصصية المهام، معيارية أو تقنين العمليات، توحيد الإجراءات، وحدة التحكم، مركزية اتخاذ القرار، التنظيم بالشعب والأجنحة، تحديد جدول المراقبة والإشراف.

ورغم الانتشار الكبير لهذه المدرسة ومساهمتها في تنمية علوم التنظيم والتدبير فإنها تلقت انتقادات كبيرة من الاتجاهات التي لحقتها خصت بالتحديد ابتزاز الأجور، والعقوبات، وتجريد العامل من إنسانيته بحيث لا ينظر إليه كشخصي بل كامتداد للآلة.

نظرية العلاقات الإنسانية :

تميزت الثلاثينيات من هذا القرن بتقنية وأنسنة الأسس العلمية والإدارية للشغل، لقد ظهرت وتشكلت الحركة السلوكية كبديل للنظرية الكلاسيكية المصنفة ببساطتها وفشل تطبيقها لسلوك الأفراد والجماعات، وأسهمت في دراسة التنظيم، مستفيدة من العلوم السلوكية بطريقة متكاملة، وبذلك برهنت على أن مبادئ المدرسة الكلاسيكية وأعمدتها التنظيمية تتأثر بأفعال وسلوك الأفراد داخل التنظيم، بالإضافة إلى اهتمامها بالتنظيم غير الرسمي (النقابة، الصداقات، علاقات العمل...) وأظهرت مدى تأثير هذا الأخير على البناء الرسمي للتنظيم، وقد استفادت هذه المدرسة من أبحاث كل من **Kurt Lewin** وجماعة **Howthorne** حيث كانت نظرية المجال في ذاتها أحد العوامل التي وجهت البحوث في علم النفس نحو تفسير سلوك الفرد والجماعة.

ومن رواد هذه المدرسة **E.MAYO** الذي قام بدراسة حول تأثير الشروط الفيزيائية (إنارة، حرارة، مواقع عمل...) على معدلات الإنتاج . وتهدف هذه الدراسة إلى أخذ الإنسان بعين الإعتبار داخل المقاولة وملاحظة اختلاف الإنتاجية التي يعرفها هذا المصنع حيث يخيم التنظيم التايلوري ، وقد استخلص في نهاية هذه التجربة أن ارتفاع الإنتاجية وجد تفسيره في علاقات الثقة بين الإدارة والعمال. فالرضا في العمل يأتي أساسا من الشكل الإجتماعي للجماعة، ومن هذا فالشروط الفيزيائية للعمل تأتي في الدرجة الثانية.

لقد اهتمت هذه المدرسة بالفرد وسلوكه في التنظيم، وتوصلت إلى أنه لا يمكن تقييم سلوك الفرد كوحدة منعزلة، ولكن كعضو في جماعة يتعرض لضغوطها وتأثيرها. فسلوك الفرد أو الجماعة في التنظيم الرسمي قد يختلف تماما عن سلوكهم الحقيقي، ومن هنا انصب اهتمام أنصار هذه المدرسة على التنظيمات غير الرسمية كالصداقات بين أعضاء التنظيم وتأثيرها على القيادة.

نظرية النظم :

تأتي نظرية النظم في إطار الاتجاهات الحديثة التي تقوم على أساس النظريات السابقة سواء التقليدية أو السلوكية، وإذا كانت النظريات السالفتان قد ركزتا على أحد متغيرات التنظيم (العمل – المكان) وتعاملت مع التنظيم كنظام مغلق، فإن نظرية النظم ترى في التنظيم نظام مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة به وذلك ضمانا لاستمرار يته.

لقد نقلت نظرية النظم منهج التحليل إلى مستوى أعلى مما كان عليه في النظرية الكلاسيكية والنظرية السلوكية، فالنظم البشرية

تحتوي على عدد كبير من المتغيرات المرتبطة ببعضها، وبالتالي فإن دراسة أي تنظيم لابد وان تكون من منطق النظم بمعنى تحليل المتغيرات وتأثيراتها المتبادلة.

وتقوم هذه النظرية على أجزاء يتكون منها النظام لها علاقة وثيقة ببعضها البعض وهذه الأجزاء هي:

- الفرد (قائدا أو منفذا) وبصفة أساسية التركيب السيكولوجي الذي يحضر معه في المنظمة. لذا فإن حوافز الفرد واتجاهاته نحو الآخر من أهم الأمور التي تعالجها النظرية،
- التنظيم غير الرسمي، وبصفة خاصة أنواع العلاقات بين المجموعات وأنماط تفاعلها مع بعضها.
- تكنولوجيا العمل ومتطلباتها الرسمية، فالآلات والعمليات يجب تصميمها وفق التركيب الفيزيولوجي والسيكولوجي للبشر.

تعتبر نظرية النظم من أهم وأدق نظريات التنظيم، فهي لم تركز على متغير واحد على حساب المتغير الآخر، بل انصب اهتمامها على التنظيمين الرسمي وغير الرسمي، وعلى التكنولوجيا والآلات...

النظرية في الإدارة التربوية

مفهوم النظرية :

النظرية **Theory** هي " تصور أو فرض أشبه بالمبدأ له قيمة التعريف على نحوما، يتسم بالعمومية وينتظم علما أو عدة علوم، ويقدم منهجا للبحث والتفسير،ويربط النتائج بالمبادئ" **الحنفي 2000، ص 88.**

كما يعرفها **BUSH 1986** بأنها "مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة وهي

تفسر ما هو كائن، وليس التأمل فيما ينبغي أن يكـون، ويمكـن أن ينظـر إلى النظريـة عـلى أنهـا مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضوح، وبهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن أن تشق منها الفروض".

مفهوم النظرية الإدارية :

عرفها كيتزل بأنها : "معالجة للسلوك الاجتماعي في إطار منظم".

وعرفها مول بأنها: "حل المشاكل باستخدام الأساليب العملية بالاعتماد على المعقولية في تجديـد قيمة العمل ليس بالنسبة لتحقيق أهداف التربية فقـط، وإنمـا بالنسـبة لـرد فعـل الأفـراد ذوي العلاقة".

كما عرفها سيرجفاني بأنهـا : "توضـيح وتوقـع وتنبـؤ وتحليـل ظـاهرة التنظـيم الإداري والسـلوك الإنساني مع ارتباطها المتعلق بتحقيق أهداف المؤسسة".

أما المفهوم الحديث للنظرية في الإدارة التربوية فيعتبرها عملية تركز على أصول علمية، وتستمد ممارستها من نماذج نظرية تساعد عـلى فهـم وتفسـير ظـاهرة السـلوك الإداري حيـث أصـبحت النظرية الإدارية هي المدخل إلى علم الإدارة وجوهر السلوك الإداري.

وتتم عملية بناء النظرية الإدارية على مرحلتين كبيرتين :

- المرحلة الوصفية، وتتم خلالها عمليات الملاحظة والتجميع والتصنيف القائم على الشواهد.
- المرحلة المعيارية، وهـي مرحلـة الاسـتنتاجات، حيـث توضـع النظريـة، ويـتم التحقـق مـن صحتها.

نماذج من النظريات الإدارية المعاصرة

لقد ظهرت العديد من النظريات الإدارية- بمحاسنها ومساوئها- محاولة فهم وتفسير السلوك الإنساني في ارتباطه بالإدارة. وفيما يلي النظريات الأكثر انتشارا في العالم اليوم، وقد جيء بها كشواهد على بساطة بناء النظرية وكنماذج للمحاكاة ولدعم الاتجاه الإداري القائل :"كل إجراء يتخذه المدير يستند إلى نظرية وكل خطة يعدها المدير تستند إلى نظرية"، والنظريات هي :

نظرية x (النمط الإداري السلطوي) :

في الستينات من القرن الماضي اقترح عالم نفس الاجتماع الأمريكي **Douglas Megregor** نظريته المشهورة **X -Y** وذلك في كتابه المعروف" الجانب الإنساني في المؤسسة". وتلخص هذه النظرية بعض جوانب الإنسان وأنماط القيادة.

فنظرية **X** تحيل على القيادة المتسلطة المهتمة بالإنتاج ولا تعير العلاقات الإنسانية إي اهتمام، ومن أبرزم مسلمات هذه النظرية أن:

- الإنسان العادي يكره العمل ويسعى إلى تجنبه؛
- معظم الناس يجب أن يكرهوا على العمل لتحقيق أهداف المؤسسة بالتلويح بالعقاب؛
- الإنسان العادي هو إنسان غير طموح شكل عام، ينشد الأمن، ويفضل أن يكون منقادا على أن يتحمل المسؤولية.

نظرية Y (النمط الإداري التشاركي)

تحيل نظرية **Y** على القيادة الديمقراطية التي تهتم بالعلاقات الإنسانية، وبإشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات. ومن إبرز مبادئ هذه النظرية :

- الالتزام بتحقيق الأهداف يتوقف على المكافآت المرتبطة بالإنجاز؛
- الناس عادة يتقبلون المسؤولية، وغالبا ما يطلبون تحملها؛
- القدرة على الخلق والإبداع في التسيير والتدبير شيء مشترك بين الناس.
- في المؤسسات الإنتاجية الطاقة العقلية للإنسان العادي مستغلة بشكل جزئي.

وهكذا يخلص **M.Douglas** إلى أن الإداري الناجح هو الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية، وباحتياجات العاملين ومشاعرهم، واشتراكاهم في اتخاذ القرارات، والثقة في قدراتهم، وتحفيزهم ماديا ومعنويا حتى يصلوا إلى حالة الرضا التي تجعلهم يحققون أفضل النتائج.

نظرية Z : النمط الإداري الياباني.

في الثمانيات اقترح بروفيسور الإدارة الأمريكي **William Ouchi** نظريته المعروفة بالنظرية **Z** وذلك في كتابه المعروف " النظرية **Z** كيف يمكن للإدارة الأمريكية أن تقابل تحديات الإدارة اليابانية". وتجمع هذه النظرية ما بين مزايا النظرية **Y**، وما لدى اليابانيين من أولويات في مجال إدارة المؤسسات حيث تعطي العاملين هامشا ضخما من الحرية، وتمنحهم درجة عظيمة من الثقة، وتفترض أن العاملين لديهم ولاء قوي للمؤسسة، ورغبة جامحة للعمل الفريقي داخل المؤسسة، ومن أبرز مبادئ نظرية **Z** نذكر أنها :

- تعول كثيرا على اتجاهات ومسؤوليات العاملين،
- ترى أن إدارة المطبخ يمكن أن تتم قبل إتقان عملية الطبخ.

نظرية الطوارئ :

تؤكد هذه النظرية على مجموعة من الأسس نذكر منها :

- عند اتخاذ القرار كل شيء يجب أن يكون في الحسبان.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين،
- يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ولنمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.
- اعتماد منحى "يتوقف الأمر على ما قد يستجد".
- وحيث أن الإدارة هي العمل مع من خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة، فإن الإحتمال المرغوب فيه هو ذلك الذي يدفع المرؤوسين إلى إتباع سلوك أكثر إنتاجا وفاعلية. (عطوي 2001).

نظرية النظم :

لقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك في علم الإدارة التعليمية. وتقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعيا كان أو بيولوجيا أو علميا، يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية، مثلا، تتألف من عناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل : أفراد النظام، جماعاته الرسمية، وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه، دافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيبات ومراكزها... ونظرية النظم تطرح أسلوبا في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام وكذلك عبر النظم المصاحبة له.

نظرية الفوضى :

تنطلق هذه النظرية من فرضية أن أحداث الحياة تجري بصورة عشوائية أو فوضوية، وبالتالي فإن الأحداث في التنظيمات أو المؤسسات تجري بنفس العشوائية والفوضوية، ونادرا ما يمكن ضبها وعليه فإن هذه النظرية تدعو للمزيد من الطاقة والاجتهاد لضمان الاستقرار والتماسك داخل التنظيم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من النظريات الأخرى التي حاولت تحليل العملية الإدارية كنظرية تنصيف الحاجات الماسة، ونظرية البعدين في القيادة، ونظرية الدور، ونظرية القيادة ... وكلها ساهمت في ملامسة أبعاد السلوك الإنساني في الإدارة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص.

الفصل الثاني

مظاهر الإصلاح في الإدارة التربوية

تقديم

مما لا شك فيه أن متطلبات دينامية النمو والتطور المسارع تستدعي بين الفينة والأخرى عملية التدخل الإصلاحي للإدارة التربوية. فالمستجدات المتدفقة، والأدوار الجديدة للمؤسسة التربوية كلها عوامل ألقت بظلالها على هذه الإدارة، وفرضت عليها الانسياق وفق الصيرورة الطبيعية للتطور، من خلال تصحيح مسارها وتحيين آلياتها. وفي هذا الإطار يمكن اعتبار توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين وما تلاه من منتديات للإصلاح، أحد أوجه هذا المسار التصحيحي.

وإذا كان مفهوم الإصلاح أو التصحيح يحيل على وجود وضع مأزوم فإنه يحق لنا أن نتساءل عن مظاهر هذه الأزمة في إدارتنا التربوية وعن ماهية الاختلالات والعوائق التي تحد من فعاليتها، لعلنا، ونحن نضع تشخيصا للداء نهتدي إلى طرق العلاج.

1- الواقع والمنطلقات :

لقد ظلت إدارتنا التربوية حبيسة الإرث الثقيل "للنظام الباتريمونيالي التقليدي" بتعبير ماكس فيبر، والذي يقوم على شخصنة السلطة، وتقديس الرؤساء، والطاعة العمياء للأوامر، بما يشبه علاقة الشيخ بالمريد كما صورها الباحث المغربي عبد الله حمودي. وقد ساهم هذا النوع من العلاقات في الإدارة عامة والإدارة التربوية خاصة في إرساء الزبونية والمحسوبية، وأضعف روح المسؤولية، وعطل آليات المراقبة والمحاسبة والضبط، فكان أن تنامت شتى أنواع الانحرافات في التسيير والتدبير سواء على المستوى المركزي، أو الجهوي أو المحلي، وأصبحنا نسمع عن موظفين أشباح، واختلاسات مالية، وسرقات في المطاعم المدرسية،

والداخليات، وأصبحت التكليفات والتعيينات تحكمها معايير القبلية والأسرية والحزبية، بل تحكمها سلوكيات أشد حساسية كالرشاوى والهدايا والولائم...

وهكذا تبث بالملموس أن الجهاز الإداري التربوي يعيش أزمة حقيقية على مستوى التسيير.

أما على مستوى الإدارة المدرسية، فنجد المدير ينزع إلى التقيد بحرفية النصوص والمذكرات والمناشير دون أدنى اجتهاد في التعامل مع مقتضياتها، والرجوع دائما إلى الجهات العليا في كل صغيرة و كبيرة، عاجزا عن اتخاذ أي قرار قبل التوصل بالتعليمات الفوقية.

أما مسألة انفتاح المؤسسة التربوية على محيطها، فهي شعار ليس إلا ما دامت آليات هذا الانفتاح لا زالت معطلة، وشروط الاندماج منعدمة. فمن جهة تجد المدير لا يؤمن بالعمل التشاركي ولا بنجاحاته، ويجد ضالته في الانغلاق وروتينية الانشغالات المكتبية، ومن جهة أخرى تبدو المدرسة بعيدة عن صفتها الاجتماعية – الإنسانية، غير مضيافة ولا ذات جاذبية أو جديرة بالاحترام، فكان أن هجرها شركاؤها، ورفضتها بيئتها، فتعرضت إلى شتى أنواع التخريب والتشويه.

وفيما يخص مقاييس انتقاء أطر الإدارة التربوية، فلا زالت تسيل كثيرا من المداد، على اعتبار أن اختيارات مديري، وإداري المؤسسات التربوية من بين مدرسين قضوا مدة معينة في مجال التدريس، ليس معيارا كافيا، إذ أنه في رأي الباحث مارسيل بلانت "أشبه بالمكافأة"، في حين "لا مجال للمكافآت في التنظيمات

الإدارية المعقلنة بل الاعتبار كل الاعتبار لمبدأ الكفاءة والصلاحية".**مارسيل بلانت**-"**إدارة مؤسسة تعليمية**"-**1994.**

لقد أثبتت التجارب أن مهمة التدريس المحدودة في الزمان والمكان، ومع مجموعة محدودة من المتعلمين، لا تعطي المشروعية ولا الضمانات الكافية لقيادة مؤسسة تربوية بكل مكوناتها المعقدة والمتشعبة. إن للإدارة عالمها الخاص الذي يتطلب كفاءات إضافية وعلاقات جديدة مع المحيط والتلاميذ والمدرسين وكل الفاعلين من داخل المؤسسة وخارجها.

كما أن الإدارة التربوية لا زالت تعترضها جملة من الاكراهات نذكر منها :

- ضعف الطاقم المساعد على إنجاز مهام الإدارة التربوية،
- تشعب وتداخل المسؤوليات والمهام المطلوب انجازها والتي تتطلب مؤهلات خاصة،
- ضعف التحفيز والتشجيع بالنظر إلى المجهودات المبذولة،
- ضعف تأهيل المؤسسات وتزويدها بالوسائل الكافية والتكنولوجبا الحديثة،

نقص في التكوين الأساسي والمستمر في مجال التدبير التربوي والإداري والمالي.

2 -الإطار المؤسساتي للإدارة العمومية

ارتباطا بالمكانة المتميزة للإدارة التربوية كمكون أساسي داخل النسق التربوي، واعتبارا لدورها الهام والحساس في ترجمة مقتضيات الإصلاح على أرض الواقع ، بادرت السلطات المكلفة بالتربية والتكوين إلى إصدار مجموعة من النصوص التشريعية

والتنظيمية انطلاقا من سنة 2002 قصد الرفع من الوضع الاعتباري للإدارة التربوية وللمؤسسات التعليمية.

وتتمثل أهم المراسيم والقرارات والمذكرات المنظمة للإدارة التربوية فيما يلي :

- مرسوم رقم 376-02-2 بتاريخ 8 ذي الحجة 1423 (17 يوليوز 2007) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية و التعليم العمومي.ومن بين ما تضمنه هذا المرسوم تحديد أطر الإدارة التربوية في كل مؤسسة للتربية و التعليم العمومي،والمهام المسندة لكل إطار.

- مرسوم رقم 8582-02-2بتاريخ 8 ذي الحجة 1423(10فبراير2003).وقد حدد هذا المرسوم المبالغ المالية السنوية المخولة لأطر الإدارة التربوية المكلفين بتسيير مؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

- قرار رقم 04-764 الصادر بتاريخ 29 صفر 1425 (20 أبريل 2006)، ويحدد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

- قرار رقم 05-1849 بتاريخ 2 رجب 1426 (8 غشت 2005)، ويحدد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة أطر الإدارة التربوية. بحيث تحددت بمقتضى هذا القرار شروط إقرار المسؤول الإداري في منصبه منها تكوينات نظرية وميدانية وتتبع من طرف لجان إقليمية مختصة.

- مقرر وزاري بتاريخ 13 أكتوبر 2005، ويحدد كيفيات تنظيم المقابلة لانتقاء المديرين ومديري الدراسات بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

- مذكرة رقم 143 بتاريخ 20 أكتوبر 2006، وتحدد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية للموسم الدراسي 2007-2006

- مذكرة رقم 17 بتاريخ 2 مارس 2006، وتحدد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية.

- مشروع قرار لمراجعة القرار 04-764 بتحديد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية، ويهدف هذا القرار المعروض على مسطرة المصادقة، إلى توسيع قاعدة الترشيح لشغل منصب الإدارة التربوية، من خلال فتح المجال أمام أطر أخرى ظلا مقصية بمقتضى القرار السابق، مثل المستشارين في التوجيه والتخطيط، والمفتشين الملحقين التربويين، وملحقي الاقتصاد والإدارة.

- مشروع مرسوم بتعديل المرسوم رقم 858-02-2 بشان التعويضات المخولة لأطر الإدارة التربوية، وذلك قصد الرفع من قيمة هذه التعويضات.

3- سياقات الارتقاء بالإدارة التربوية

يندرج قرار تنظيم منتديات الإصلاح لسنة 2007 حول موضوع " الارتقاء بالإدارة التربوية" بشكل عام ضمن اعتبارات ذات أبعاد متصلة بسياق التوجه الإنمائي والحكامي والذي يهدف إلى تثمين "قواعد مغرب قوي حداثي وديمقراطي" وذلك من خلال :

- دعم المسار الديمقراطي وتوسيع مجالات حقوق الإنسان والحريات الفردية والجماعية، وترسيخ قيم المواطنة ومحاربة مظاهر الفساد؛

- تعزيـز آليـات اللامركزيـة واللاتركيـز سـعيا لإرسـاء سياسـة القـرب في المجـالات الاقتصـادية والاجتماعية والثقافية وممارسة الديمقراطية المحلية والجهوية؛

- ترجمة المبادرة الوطنية للتنمية البشرية إلى برامج ومشاريع تنموية قابلة للانجاز؛

- اعتماد النهج التشاركي الإنمائي بين مختلف فعاليات المجتمع المغربي وتعزيـز التعـاون المثمـر مع كافة المتدخلين؛

- استعمال برامج مد الوسط القروي بالكهرباء والماء الصالح للشرب، وفك العزلة عن مناطقـه الجبلية والنائية؛

- تعزيز التجهيزات والمشاريع العمرانية المتمثلة في خلق مدن جديدة، وإعادة هيكلة النسـيج الشبه الحضري.

كما يندرج قرار تنظيم هذه المنتديات في سياق تطور النظام التربـوي ومـا تـراكم مـن منجـزات خلال السنوات السبع الأولى من العشرية الوطنية للتربية والتكوين.

رهانات الإدارة التربوية

ولعل السياقان العام والخاص يضعان الإدارة التربوية أمام رهانات حاسمة عـلى درب اسـتكمال إصلاح المنظومة التربوية ونذكر منها:

- تثبيت مكتسبات الإصلاح وإثمارها؛

- استكمال الإصلاح ضمن مناخ من التعبئة والانخراط الفعلي والجماعي؛

- مواصلة استقطاب الفئات غير الممدرسة لتلج المدرسة وتتوفر لهـا المسـاواة في فـرص الـتعلم والتأهيل للحياة العملية المنتجة؛

- المواءمة بين الحاجيات والإمكانات بترشيد استعمال الوسائل المتاحة؛

- الرفع من المردودية الداخلية للنظام التربوي ومحاربة جميع أشكال الهدر؛
- تثبيت شروط وظروف الارتقاء بجودة التعليم على صعيد مؤسسات التربية والتعليم؛
- تثبيت آليات التأطير وتقويم الأداء التربوي وتقييم مدارك التلاميذ على صعيد مؤسسات التربية والتعليم؛
- استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحديث الإدارة التربوية، وفي تأهيل التلاميذ.

4- خطة الارتقاء بالإدارة التربوية

لقد وضعت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، خطة للارتقاء بالإدارة التربوية سعيا وراء كسب رهانات مسار الإصلاح التربوي الشامل الذي تعبأت له كل الفعاليات، واعتبرته الدولة المغربية قضيتها الثانية بعد قضية استكمال الوحدة الترابية. وقد اتضح بجلاء للقائمين على الشأن التربوي، أن تنصب الجهود في المرحلة الراهنة، على المحاور التالية :

- تحسين الوضع القائم؛
- تأهل وتأهيل الإدارة التربوية؛
- تثمين الإدارة التربوية؛
- إرساء وأعمال " مشروع المؤسسة" و"الأحواض المدرسية"؛
- دعم سياسة اللامركزية و اللاتمركز.

تحسين الوضع القائم

من أجل دعم الإدارة التربوية، اتخذت السلطات التربوية مجموعة من الإجراءات نذكر منها :

- دعم هيئة التأطير الإداري، وذلك من خلال تعزيزها بعدد إضافي يصل إلى 2652 إطارا خلال الفترة ما بين 2000 إلى 2006، وقد هم الدعم، على وجه الخصوص مؤسسات التربية والتعليم بالوسط القروي.

- تحديث الإدارة التربوية عن طريق استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات : ويستهدف هذا البرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال وربط كافة مؤسسات التربية والتعليم العمومي (8604 مؤسسة) بشبكة الانترنيت في أفق السنة الدراسية 2008/2009.

وتهدف هذه العملية إلى تحديث أساليب انجاز الخدمات والمهام التعليمية ضمن شروط تخفف من أعباء هيئة الإدارة ، فضلا عن تحسين جودة الخدمات المقدمة للتلاميذ و تأهيل الموارد البشرية الإدارية و التربوية الفاعلة بالمؤسسة.

- إقرار تعويضات لصالح هيئة الإدارة التربوية: تم ابتداء من فاتح شتنبر 2002 إقرار تعويضات لصالح أطر الإدارة التربوية المكلفين بتسيير مؤسسات التربية والتعليم العمومي، وتهم التعويضات عن الأعباء والتعويضات عن السكن في حالة عدم توفر سكن وظيفي.

- إحداث مجالس التدبير كآلية جديدة للتأطير التربوي والإداري على مستوى المؤسسات التربوية. وقد تم إحداث مجالس التدبير بموجب المرسوم رقم 2-02-376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2007 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي وذلك استجابة لتوجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجال التسيير والتدبير، وتجسيدا لنهج اللامركزية واللاتركيز

من خلال تولي هذه المجالس مهام تطبيق السياسة التربوية على مستوى المؤسسات جنبا إلى جنب مع الإدارة التربوية مما ساهم في توسيع دائرة التشاور وإبداء الرأي وإشراك جميع الفاعلين في تدبير شؤون المؤسسة التعليمية.

- إقرار مسطرة جديدة لإسناد المناصب الإدارية، ومسطرة جديدة للإقرار في المنصب بالإضافة إلى توسيع قاعدة الترشيح لإسناد مناصب الإدارة التربوية.

تأهل وتأهيل الإدارة التربوية

يقتضي الارتقاء بجودة الإدارة التربوية تأهلها الذاتي والجماعي، من خلال استيعابها للدور الجديد، والمهام والمسؤوليات والاضطلاع بها بفاعلية ونجاعة .

وهكذا تكمن المهمة المركزية للإدارة التربوية، بمقتضى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في: "التحلي بموقف، اتجاه المتعلمين، قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدرجية لسيرورتهم الفكرية والعلمية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي واستيعاب القيم الدينية والوطنية والاجتماعية," و"جعل المعلمين في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية مع جعل مصلحتهم فوق كل اعتبار ومعاملتهم على قدم المساواة." **الميثاق الوطني**

أما فيما يخص الواجبات المركزية، فإن الميثاق الوطني قد حددها فيما يلي :

- العناية بالمؤسسات من كل الجوانب،
- الاهتمام بمشاكل المتعلمين ومشاكل المدرسين والعمل على إيجاد حلول لها؛

- تتبع أداء الجميع وتقويمه.
- الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء والأمهات وأولياء التلاميذ وشركاء المؤسسة.

كما أنه في ظل التحولات التي يعرفها نظام التربية، فقد أصبح من الأولويات تأهل الإدارة التربوية للاضطلاع بمهام حيوية ومصيرية في تمتين المكتسبات واستكمال الإصلاح، ومن أهم هذه المهام الحيوية :

- ترسيخ ثقافة أداء الواجب والمطالبة بالحقوق؛
- الارتقاء بأوضاع المؤسسة التعليمية إلى مستويات تكفل شروط التعليم الجيد؛
- التدبير الأمثل للوسائل الموضوعية رهن إشارة المؤسسة المادية منها والمالية والبشرية؛
- الحيلولة دون مختلف أشكال التبذير في الزمن وفي استغلال الحجرات والتجهيزات وفي استهلاك الماء والكهرباء؛
- إعداد وإعمال بنيات تربوية ذات مردودية مثلى؛
- المساهمة الفعلية في الحد من الهذر المدرسي بكافة أشكاله وخصوصا الانقطاع عن الدراسة والعمل على أن يكون الفصل عن الدراسة أمرا استثنائيا؛
- الإسهام في جعل المؤسسة فضاء للإبداع والتنافس لدعم تنشئة التلاميذ وترسيخ قيم المواطنة لديهم.

وبالمقابل فإن تأهل الإدارة التربوية واستعدادها على المستوى الفردي والجماعي للاضطلاع بمهامها وواجباتها، يستدعي تأهيلها وذلك بمدها بمختلف الوسائل الداعمة لممارسة اختصاصاتها.

وهكذا فإن السلطات المركزية والجهوية والإقليمية لقطاع التربية الوطنية، مطالبة بـ :

- مد المؤسسات التربوية بالاعتمادات الضرورية لتسييرها؛
- دعم الإدارة التربوية بموارد بشرية إضافية؛
- توفير التكوين الأساسي والمستمر لفائدة هيئة الإدارة التربوية؛
- إعطاء استقلالية أكبر لمؤسسات التربية والتعليم العمومي في مجال التدبير المالي؛
- تحديث تدبير مؤسسات التربية والتعليم العمومي من خلال إدخال تكنولوجيا الإعلاميات والاتصالات، مع دعمها بالأطر التقنية؛

يبدو إذن بالنظر للدور الحيوي المنوط بالإدارة التربوية، أن المقاربة الشمولية للسلطات التربوية تروم إرساء إدارة ذات مواصفات احترافية ومهنية، من حيث الشروط النظامية والبعد التكويني، لذلك ينصب التفكير حاليا حول إمكانية إحداث مؤسسة خاصة بتكوين أطر هيئة الإدارة التربوية.

تثمين الإدارة التربوية

نظرا للدور الحيوي المنوط بالإدارة كحلقة مهمة في النسق التربوي، واعتبارا لتعدد مهامها وتشعب مسؤولياتها، وصعوبة ظروف الاضطلاع بها، فإن خطة الارتقاء بالإدارة التربوية تضمنت مجموعة من المبادرات التي تهدف إلى تثمين الدور الذي تقوم به الإدارة التربوية، وهكذا ارتكز اهتمام السلطات التربوية المركزية على تحفيز الموارد البشرية والارتقاء بظروف عملها من خلال مجموعة من التدابير نذكر منها :

- توفير الشروط اللازمة لضمان استقرار هيئة الإدارة التربوية في مهامها والاهتمام بظروفها الاجتماعية التي قد تحول دون هذا الاستقرار؛
- تدليل الصعوبات المرتبطة بالسكنيات الوظيفية بالحيلولة دون عدم احترام حرمة السكن الوظيفي المخصص لأطر الإدارة التربوية؛
- الرفع من تعويضات الإدارة التربوية (المديرون، النظار، رؤساء الأشغال، الحراس العامون) لتتناسب مع الأعباء؛
- تخويل امتيازات مادية ومعنوية للمديرين يتناسب مع حجم ونوع المؤسسة وموقعها؛
- تخصيص تعويضات للتنقل للمديرين وخاصة بالبوادي؛
- مراعاة وضعية أطر الإدارة التربوية بخصوص الترقية الداخلية والامتحانات المهنية.

بالإضافة إلى ذلك فإن الوزارة أقرت بعض مشاريع النصوص التنظيمية المندرجة، في إطار تفعيل وأجرأة التدابير السالفة الذكر، ونذكر منها مشروع مرسوم يقضي بمراجعة مضامين المادة 10 من المرسوم رقم 376-02-2 المشار إليه سابقا، وذلك من خلال إسناد مهمة تسيير فرع المدرسة الابتدائية التي يتجاوز عدد أقسامه ثلاثة إلى أستاذ التعليم الابتدائي من بين العاملين في الفرع، دون إعفائه من تقديم حصته الأسبوعية كاملة في التدريس. وبموازاة مع هذا المشروع، هناك مشروع إحداث تعويض عن الأعباء الإدارية لفائدة أستاذ التعليم الابتدائي المكلف بتسيير الفرع، حددت مقاديره في 6000 درهم. كما أن هناك مشروع مرسوم يقضي برفع المقادير السنوية عن الأعباء الإدارية

بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، ومشروع قرار يقضي بمراجعة قرار وزير التربية الوطنية والشباب رقم 04-764 الصادر في 20 ابريل 2004، بتجديد كيفية وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، وذلك ليفسح المجال أمام فئات أخرى كانت محرومة من الترشح لشغل مناصب الإدارية التربوية كالمستشارين في التوجيه والتخطيط، والمفتشون وملحقو الإدارة والاقتصاد والملحقون التربويون.

إرساء وإعمال مشروع المؤسسة :

يعتبر مشروع المؤسسة الإطار المجسد للأنشطة التي تهدف إلى تفعيل الحياة المدرسية، وكما يعتبر المرآة التي تعكس نتائج مهام ومسؤوليات وأداء الإدارة التربوية في سعيها إلى الارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة. وعلى هذا الأساس فقد أولته الوزارة أهمية خاصة من خلال وضع برنامج متكامل لإرساء " مشروع المؤسسة" على صعيد مؤسسات التربية والتعليم العمومي خلال الفترة ما بين 2006و 2009.

وبموازاة مع ذلك سيتم انجاز العمليات التالية:

- تكوين مجموعة من الأطر لتوفير القدرات المؤهلة لتأطير عملية إعداد مشروع المؤسسة؛
- تكوين 1200 مجلسا في مجال إعداد مشروع المؤسسة؛
- وضع وإعمال مشروع المؤسسة على صعيد 1200 مؤسسة للتربية والتعليم العمومي؛
- تعميم مشروع المؤسسة على باقي مؤسسات التربية والتعليم العمومي؛

إرساء وإعمال مشروع الحوض المدرسي :

يقصد بالحوض المدرسي مجموعة من المؤسسات التعليمية الابتدائية التي تشكل روافد لثانوية إعدادية وقد استحدث الحوض المدرسي في إطار مشاريع التعاون الثنائي توخيا لمقاربة قضايا والتكوين على صعيد المؤسسات التعليمية المكونة له.

وقد تم إدراج عملية إرساء وإعمال مشروع الحوض المدرسي ضمن خطة الارتقاء بالإدارة التربوية انطلاقا من الدور الذي يلعبه كإطار وظيفي لتنمية التمدرس ودعم تحسين الجودة وتعزيز الترابط بين الثانويات الإعدادية والروافد، وكمجال جغرافي وتربوي لبلورة مختلف الأنشطة والتدابير الرامية إلى دعم جهود الإصلاح في إطار من التعاون والتشاور والتنسيق، في أفق أن يصبح من الممكن تفويض الاعتمادات للثانوية الإعدادية لتغطية حاجيات المؤسسات المكونة للحوض المدرسي، مع إمكانية التتبع المادي والمحاسباتي للعمليات التي تندرج في هذا الإطار.

دعم اللامركزية واللاتمركز في التسيير والتدبير :

لقد أقر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الخامسة عشر، نهج سياسة اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية والتكوين كاختيار استراتيجي وحاسم في عملية الإصلاح. وقد جاء ذلك تطبيقا لمقتضيات الدستور والقوانين المنظمة للجهات والجماعات المحلية من جهة، و "اعتبارا لضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية ، ومن أجل التسهيل والترشيد السريع لمساطر تدبير العدد المتزايد من التجهيزات الأساسية، والعدد المتعاظم للمتعلمين والمؤطرين في قطاع التربية والتكوين".**الميثاق الوطني: المادة 144.**

وهكـذا فـإن إعـادة هيكلـة الإدارة عـلى أسـاس اللامركزيـة واللاتمركـز سـوف يسـاهم في النقـل التـدريجي للسـلط والاختصاصـات مـن المركـز إلى الأكاديميـات الجهويـة والنيابـات الإقليميـة وشبكات التربية والتكوين وكذا على صعيد كل مؤسسة، مما سيساهم في اتخاذ القرارات والبث بالفعالية والسرعة المطلوبتين في العديد من القضايا ذات البعد الإصلاحي، كما أنه سيساهم في " إطلاق المبادرات البناء، وضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان، بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية،" **نفس المرجع أعلاه.**

فعلى صعيد الجهة، تمت إعادة هيكلة نظام الأكاديميات لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكـوين لا متمركزة ولا ممركـزة ومـزودة بـالموارد البشريـة والماديـة اللازمـة للقيـام بأدوارهـا وممارسـة اختصاصاتها.

وعلى صعيد الإقليم، فقد أصبحت المصالح الإقليمية للتربية والتكوين تعمل تحت إشراف هيئـة إقليمية للتربية والتكوين تشكل عل غرار الهيئة الجديدة للأكاديميات الجهوية.

وعلى الصعيد المحلي، سيتم إنشاء شبكات محلية للتربية والتكوين يشرف عليها مكتب للتسيير مكلف من مديري المدارس والمؤسسات المرتبطة ضـمن نفـس الشـبكة، وممثلـين عـن المدرسـين وآباء التلاميذ وعن الهيئات المهنية المحلية. وستقوم هذه الشـبكات بتـدبير القطـاع جزئيـا عـلى الصعيد المحلي كالإشراف على إعـداد الـبرامج الدراسـية وتنفيـذها، وتنسـيق انتقـالات التلاميـذ والمدرسين بين المؤسسات المنضوية تحت نفس الشبكة.

أما على صعيد المؤسسات التربوية فإن الميثاق الوطني أوكل تسيير كل مؤسسة للتربية والتكوين إلى مدير ومجلس للتدبير يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي ويساعد هذا النهج على إرساء النمط الديمقراطية التشاركي للإدارة التربوية، وذلك من خلال توسيع دائرة المشاركة واتخاذ القرار، مما سيساهم دون شك في تقليص هامش الخطأ، ويرفع من الأداء والمردودية، ويسهل المراقبة والمتابعة.

الفصل الثالث

الإدارة التربوية :

المهام والأدوار والوظائف

1- تركيبة الإدارة التربوية :

انطلاقا من مضامين هذه النصوص تتحدد أطر الإدارة التربوية كالتالي :

- بالنسبة للمدرسة الابتدائية، هناك المدير.

- بالنسبة للثانوية الإعدادية، هناك المدير، حارس أو حراس عامون للخارجية، حارس عام الداخلية في حالة توافر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية.

- بالنسبة للثانوية التأهيلية، هناك المدير، الناظر،مدير الدراسة في حالة توافر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي، رئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسات التقنية، حارس أو حراس عازمون للخارجية، حارس عام للداخلية في حالة توافر المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية.

2- مهام الإدارة التربوية :

طبقا للمرسوم رقم 376-02-2 الصادر بتاريخ 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، تتحدد مهام أعضاء الإدارةالتربوية كما يلي:

المدير :

يقوم مدير المؤسسة بما يلي :

- الإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة ومراقبة العاملين بها في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية والمذكرات والمناشير المصلحية الجاري بها العمل؛

- رئاسة مجالس المؤسسة المنصوص عليها في المرسوم المذكور أعلاه، واتخاذ التدابير اللازمة لتطبيق مقرراتها؛
- العمل على ضمان حسن سير الدراسة والنظام في المؤسسة وتوفير شروط الصحة والسلامة للأشخاص والممتلكات؛
- اقتراح توفير وسائل العمل الضرورية لتدبير شؤون المؤسسة على الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية؛
- إعداد برامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة والعمل على تنفيذه بعد دراسته من قبل مجلس التدبير وعرضه على مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية قصد المصادقة عليه؛
- إبرام اتفاقيات الشراكة وعرضها قبل الشروع في تنفيذها، على موافقة مدير الأكاديميات المعنية؛
- تمثيل المؤسسة محليا إزاء السلطات العمومية والهيئات المنتخبة؛
- وضع تقرير عام سنوي حول نشاط وسير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير.

مدير الدراسة :

يقوم مدير الدراسة بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو بأقسام تحضير شهادة التقني العالي تحت إشراف مدير المؤسسة بما يلي:

- تتبع وتنسيق أعمال الموظفين القائمين بمهام العمل التربوي الخاص بالأقسام التحضيرية،
- السهر على تنفيذ البرامج والمناهج والأنشطة التربوية المختلفة المتعلقة بالأقسام التحضيرية،

- تنظيم وتتبع ومراقبة مختلف عمليات التقويم والامتحانات،
- الإشراف على تنظيم التداريب الخاصة بتلامذة الأقسام التحضيرية،
- المساهمة في توجيه وإرشاد التلاميذ لولوج الأقسام التحضيرية.

الناظر :

- تتبع أعمال الموظفين القائمين بمهام العمل التربوي وتنسيقها؛
- السهر على تنظيم العمل التربوي ووضع جداول الحصص الدراسية؛
- تتبع تنفيذ المناهج والأنشطة التربوية المختلفة؛
- انجاز الأعمال التمهيدية لأشغال المجلس التربوي وتطبيق مقرراته؛
- العمل على تنفيذ جميع الإجراءات التطبيقية لانجاز العمل التربوية؛
- المشاركة في تنظيم مختلف عمليات التقويم والامتحانات ومراقبتها؛

رئيس الأشغال :

يقوم رئيس الأشغال بما يلي :

- المشاركة في برمجة مختلف أنشطة وحصص مواد التعليم التقني؛
- المساهمة في تنظيم مختلف عمليات التقويم والامتحانات وتتبعا ومراقبتها؛
- التنسيق بين فروع التعليم التقني النظري والتطبيقي؛

- وضع برمجة سنوية لأنشطة التعليم التقني اعتمادا على مقررات المجالس التعليمية للشعب الفنية وتحديد خطة تطبيقها والسهر على تنفيذها؛
- تنظيم مختلف أجنحة المشاغل والمختبرات وترتيب المعدات والمواد الأولية المستعملة بها وترشيد استغلالها والعمل على صيانتها؛
- تنظيم التداريب والزيارات الميدانية لتلاميذ وأساتذة شعب التعليم التقني؛
- العمل على ربط علاقات مع القطاعات السوسيو- اقتصادية لفائدة شعب التعليم التقني؛
- اقتراح اقتناء وتجديد المعدات الخاصة بالتعليم التقني.

الحارس العام للخارجية :

يقوم الحارس العام للخارجية بما يلي :

- تتبع أوضاع التلاميذ التربوية والتعليمية والسيكولوجية والاجتماعية والصحية؛
- ضبط ملفات التلاميذ وتتبعها وانجاز الوثائق المتعلقة بتمدرسهم؛
- مراقبة تدوين نتائج التلاميذ بالملفات المدرسية من لدن المدرسين، وانجاز الأعمال الإدارية التكميلية المتعلقة بها؛
- تلقي التقارير بخصوص، انضباط التلاميذ وعرض غير المنضبطين منهم على مجالس الأقسام عند الاقتضاء؛
- تنسيق أعمال المكلفين بمهام الحراسة التربوية العاملين تحت إشرافه وتأطيرهم ومراقبتهم؛

- المشاركة في تنظيم مختلف عمليات التقويم والامتحانات وتتبعها ومراقبتها؛
- إعداد تقارير دورية حول مواظبة وسلوك التلاميذ وعرضها على مجالس الأقسام.

الحارس العام للداخلية :

يتولى الحارس العام للداخلية مسؤولية المحافظة على النظام والانضباط في القسم الداخلي للمؤسسة والسهر على راحة التلاميذ وضمان استقامتهم ونظافة محيطهم، كما يقوم بمراقبة نشاطهم التربوية، كما يقوم، علاوة على ذلك، بتنشيط الثقافية والرياضية والفنية للتلاميذ الداخلين وتقديم المشورة لهم في هذا المجال.

3 - الأدوار الجديدة لمدير المؤسسة التربوية :

انطلاقا من المهام التي حددها المشرع لمدير المؤسسة التربوية، وانسجاما مع المسار التحديثي للإدارة التربوية، أصبحت للمدير أدوار جديدة تؤسس للتصور الجديد للإدارة المدرسية في علاقتها بالفاعلين التربويين من جهة وبمحيطها السوسيو اقتصادي من جهة ثانية، وهكذا أصبح من بين أدوار المدير دور المدبر، ودور المرشد التربوي، ودور المنشط الاجتماعي.

3-1- المدير كمدبر :

يعتبر مدير المؤسسة التربوية مسؤولا عن التدبير الإداري والمادي والمالي.

ففيما يتعلق بالشق الإداري يعتبر المدير الممثل الرسمي للإدارة المركزية إزاء السلطات المحلية والهيئات المنتخبة، والمتحدث باسم المؤسسة. كما يعتبر صلة وصل بين المدرسة والهيئات الإدارية العليا (الوزارة، الأكاديمية، النيابة...) فهو الذي يتكلف

بتلقي المراسلات، والمذكرات ويتحمل مسؤولية تبليغها وتطبيق فحواها.

ومن جهة أخرى، يسهر المدير على مراقبة تنفيذ مقتضيات التشريع المدرسي وضمان استعمال الوسائل والأدوات والمراجع التعليمية والخزانة المدرسية، والإشراف على الموظفين والأعوان والقيام بعمليات التسجيل والإحصاء والتراسل الإداري والتوثيق والتنظيم. كما يدخل ضمن اختصاصات المدير الإدارية، تنظيم الامتحانات وتدبير أعمال الحراسة والتصحيح والكتابة، ورئاسة مجالس المؤسسة، وانجاز التقارير الدورية، ومراقبة الوثائق التربوية، ومنح النقط الإدارية، وإبداء الرأي والملاحظة فيما يتعلق بالترسيم والترقية.

وفيما يتعلق بالشق المادي، يعتبر المدير المسؤول عن تتبع حركية المواد والأدوات والتجهيزات المدرسية، والوسائل التعليمية، والسهر على سلامتها من التلف والضياع، والحفاظ على جودتها وصيانتها وإصلاحها وترشيد استعمالها واستغلالها، والتخلص من التجهيزات المتلاشية والغير القابلة للإصلاح، والتي تتراكم بجنبات البنايات مشكلة خطرا على سلامة وأمن التلاميذ، ومشوهة لجمالية فضاء المؤسسة.

أما الشق المالي ، فيقصد به الإشراف على عملتي الاستخلاص والصرف. وهكذا يصبح المدير محاسبا إداريا يقوم بتدبير المداخيل والنفقات. فهو الذي يقوم بوضع لوائح للملزمين بأداء الحقوق الثابتة للمؤسسة، ويحصر المبالغ المستحقة، ثم يأمر باستخلاصها مثبتا ذلك في سجل المداخيل. وبالمقابل فهو

المسؤول عن النفقات، بحيث يملك صلاحية تقدير ضرورة وأهمية المصاريف التي يعتزم إنفاقها.

وتشكل مداخيل المؤسسة المالية في الغالب من رسوم التسجيل، رسوم الداخليات، ورسوم التأمين المدرسي والرياضي، ورسوم الانخراط في التعاونيات المدرسية أو الجمعيات الرياضية المدرسية ورسوم إعارة الكتب بالإضافة إلى الاعتمادات التي ترصدها الأكاديميات الجهوية لتسيير مؤسسات التربية والتعليم العمومي.

وبالنظر إلى أهمية التدبير الإداري والمادي والمالي، يمكن الجزم بأن الإصلاح الحقيقي والجودة لمنشودة لا يمكن أن نراهن عليها إلا إذا كان الاهتمام منصبا على التفكير في سبل الارتقاء بأداء هيئة الإدارة التربوية على اعتبار أن نجاح المشاريع وتوفير الحاجيات رهين بمدى فعالية تدبير الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة.

2-3- المدير كمشرف تربوي :

بعد أن تحولت دفة التربية إلى الاهتمام بتكوين شخصية المتعلم وإعداده للاندماج في مجتمع متطور، تغيير أدوار المدير، وأصبحت الأعمال الإدارية، على أهميتها ليس إلا وسيلة لتحقيق هذه الغاية. وعلى هذا الأساس أصبح المدير " مشرفا تربويا مقيما" يعهد إليه بالاطلاع على كل التفاصيل المتعلقة بسير العملية التعليمية- التعلمية. والتي تتصل بأمور المتعلمين وتحصيلهم وكفاءة المدرسين والمناهج والبرامج وطرق التدريس وأساليب التقويم ومن بين المسؤوليات التي تدخل في نطاق دور الإشراف التربوي للمدير نذكر ما يلي :

- السهر على تطبيق المناهج والبرامج واستعمالات الزمن،
- مراقبة أعمال ووثائق المدرسين وإغناؤها؛
- إرشاد المدرسين وتشجيعهم وتوفير الظروف لتكوينهم وتأهيلهم الذاتي؛
- تنشيط مجالس المؤسسة؛
- المساهمة في إعداد مشروع المؤسسة.

وإذا كان من الإنصاف أن نقر أنه من الصعب على مدير المؤسسة أن يكون ملما بجميع تفاصيل المواد الدراسية، ومن الصعب عليه تقديم العون لكل مدرس فيما يصادفه من معضلات ديداكتيكية وابستمولوجية متعلقة بهذه المادة أو تلك، فإننا بالمقابل نؤكد على أن دوره كمشرف تربوي يفرض عليه أن يطلع على كل تفاصيل العملية التعليمية لرصد الاختلالات والمعيقات، وطرحها على المشرفين التربويين المعنيين للتعامل معها والعمل على معالجتها.

وهكذا نخلص إلى أن دور المدير كمشرف تربوي أشبه " بمايسترو يقود اوركسترا لا يمكنها أن تعزف سيمفونية متناسقة الألحان، إلا إذا كان يجيد التنسيق من جهة، وإذا كان يعرف إمكانيات المشتغلين تحت سلطته من جهة أخرى". **مارسيل بلانت**-"إدارة مؤسسة تربوية" 1994.

كم يرى أحمد بنعايد أن دوره هذا يحتم عليه " الإلمام بالمكونات الثلاث في العملية التعليمية، أي بنية المنهجية، المدرسين والتلاميذ".

3-3- المدير كمنشط اجتماعي :

يقصد بالتنشيط " ذلك الفعل الايجابي الذي يساهم في تحريك وتحرير الطاقات الذهنية والوجدانية والحركية، وفي تفتيت المواهب والقدرات المضمرة والظاهرة لدى الأفراد والجماعات قصد القيام بأنشطة ثقافية أو اجتماعية أو رياضية بشكل تلقائي وتطوعي". ودور المدير كمنشط اجتماعي يجد مشروعيته وإلزاميته في كون المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى داخل المجتمع الأكبر، وهي حسب دوركهايم ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة، إذ تقوم بالتنشئة الاجتماعية والتربوية والرعاية لتكوين مواطن صالح.

كما ينسجم هذا الدور مع روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أراد من المدرسة الجديدة أن تكون " مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي" المادة 9 من الميثاق الوطني.

وفي هذا السياق، وبالرجوع إلى مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نرى أن انفتاح المؤسسة على محيطها رهين بتفعيل دور المدير في مجال الشراكة. ويتجلى هذا الدور في وضع مشاريع لتنمية وتحسين جودة التربية والتعليم بالمؤسسة والجماعة التي تنتمي إليه، وتعيين الشركاء المناسبين واضطلاعهم على المشاريع المنتقاة وإقناعهم بأهميتها، والتفاوض معهم بخصوص حجم ونوعية مساهمتهم في انجازها، وأخيرا تتبع تنفيذها ووضع آليات التقويم.

4-المؤسسة التربوية والشراكة :

تجسيدا لمطلب الانفتاح على المحيط، تحتاج المؤسسة التربوية إلى إبـرام اتفاقيـات الشراكـة مـع مختلف الفاعلين سواء من داخل البيئة المحلية أو من خارجها، وذلك لإعطاء هذا الانفتاح بعـدا تنمويـا يؤسـس لعلاقـات جديـدة بـين المدرسـة والمجتمـع، قائمـة عـلى مبـدأ المنفعـة المشـتركة والانخراط التشاركي في تنمية المحيط تربويا واقتصاديا واجتماعيا.

4-1- مفهوم الشراكة :

الشراكة من أشكال التعاون تعقد بموجبه اتفاقيات بين طـرفين أو أكـثر، ويؤطرهـا إطـار قـانوني يحدد التزامات وتعهدات كل طرف بانجاز ما تم الاتفاق عليه. والشراكة تنبع من رغبة مشـتركة في التعاون لتحقيق مصالح معينة تسعى إليها الأطراف المتعاقدة.

4-2- مزايا الشراكة :

لا يمكن ان يجادل أحد فيها يمكن للشراكة أن تدره من منـافع عـلى أطـراف العلاقـة التعاقديـة وعلى المجتمع المعني بشكل عام. فهي من جهة تمكن الأطراف المتعاقدة من اقتسام المصـاريف المرصودة لانجاز المشروع أو المشاريع المتفق بشأنها، مساهمة بـذلك في تخفـيض الكلفـة. ومـن جهة أخرى يعتبر رهان ربح الوقت دافعـا قويـا لانجـاز اتفاقيـات الشراكـة، بحيـث أن الشراكـة تساهم في انجاز مشـاريع كانـت سـتبقى حبيسـة المناضـد والرفـوف لسـنوات في انتظـار تـوفر الإعتمادات المالية اللازمة. كما لا ننسى أنه كلما كانت المشاريع منجزة في إطار شراكة كلما زادت الإرادة في الحفاظ عليها وصـيانتها،ولقد أثبتـت التجربـة أن المشـاركة في انجـاز المشـاريع يولـد الشعور بامتلاكها، ويحفز الهمم للمحافظة عليها.

3-4- الشراكة والمدرسة :

من بين مهام المدير التي حددتها المادة التاسعة من المرسوم 376-02-2 السالف الـذكر هنـاك " إبرام اتفاقيات الشراكة وعرضها قبل الشروع في تنفيذها على موافقة مـدير الأكاديميـة الجهويـة للتربية والتكوين المعنية" وعليه فإن المدير مطالب بالبحث عن آفاق للشراكة بين المؤسسة التي يديرها وجميع الفعاليـات التـي يمكنهـا إفـادة المدرسـة سـواء في مجـال التعبئـة أو التمويـل أو التجهيز أو التكوين أو التأطير ... إلا أن هـذه المهمـة تسـتدعي مهـارات في التواصـل والتفـاوض والتنشـيط، وكفايـات في التخطـيط والتنظـيم والتوجيـه والمراقبـة، وقـدرة عـلى إقامـة علاقـات اجتماعية وإنسانية، مما سـيمكنه مـن ربـط جسـور الثقـة مـع فعاليـات المحـيط ودفعهـم إلى المساهمة في الارتقاء بالخدمات التي تقدمها المدرسة سواء على المستوى التربوي أو الاجتماعي.

4-4- شركاء المدرسة :

"تيسيرا لتعميم تعليم جيد، وسعيا لتقريب المدرسة من روادها وإدماجها في محيطها المباشر". " فإن كل القوى الحية للبلاد حكومة وبرلمانا وجماعات محلية، وأحزاب سياسية ومنظمات نقابية ومهنية، وجميعات وإدارات ترابية، وعلماء ومثقفين وفنانين، وشركاء المعنيين كافة بقطاع التربية والتكوين، مدعوة لمواصلة الجهد الجماعي من أجل تحقيق أهداف إصلاح التربية والتكـوين..."

الميثاق الوطني للتريبية والتكوين – المادتين 29-23.

من خلال القراءة الأولى للمادة 23 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين يلاحظ أن إصـلاح نظـام التربية والتكوين يتطلب انخراط مجموعة من الفعاليات سواء من داخل الفلك المدرسي أو مـن

خارجه. إلا أننا سنقتصر على بعض من هذه الفعاليات محاولين إبراز إسهاماتها ومجالات تدخلها.

1-4-4- جمعية الآباء :

جمعية آباء وأولياء التلاميذ إطار مقنن ومنظم يمثل آباء وأولياء التلاميذ بمؤسسة تربوية عمومية أو خاصة. وهي تخضع لقانون تأسيس الجمعيات، ويسيرها مكتب منتخب.

وتعتبر جمعية الآباء آلية من آليات التعبئة الاجتماعية من أجل تجديد المدرسة لما لها من أهمية وثقل داخل المحيط. فهي المترجمة لفلسفة الإصلاح والتجديد داخل أوساط الأسر، وهي الضامن لمساهمة الآباء والأمهات في دعم المدرسة، هذا الدعم الذي أصبح شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية- التعلمية، على اعتبار أن " التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى التي تؤثر في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتمدرس الناجح". **الميثاق الوطني للتربية والتكوين – المادة 16.**

لذا يمكن اعتبار عملية تأسيس جمعية الآباء من أهم الخطوات على درب الانفتاح على المحيط. وعليه فإن المدير مطالب بالقيام بحملات تحسيسية داخل المجتمع المحلي من خلال الاتصال المباشر بالسكان لشرح فكرة الجمعية وأبعادها. وتعتبر عملية التحسيس بالغة الأهمية. فكلما كانت التعبئة مدروسة، والوسائل المستعملة في عملية الاستقطاب ناجحة، كلما كانت الاستجابة واسعة.

وإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد أعطى للجمعية " صفة الشريك والمحاور ذي مصداقية ومردودية في تدبير المؤسسات التربوية وتقويمها والعناية بها"، فإنه بالمقابل اشترط

في تأسيسـها واجـب نهـج الشـفافية والديمقراطيـة والجديـة..." الميثـاق الـوطني- المادة 16.

وفيما يخص مجالات تدخل الجمعية، فقد نصت المادة 61 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة انخراط أباء وأولياء التلاميذ في كل الأنشطة الموجهة نحو الارتقاء بجودة وملاءمة الفضاء المدرسي، ومن قبيل الحفاظ على التجهيزات وصيانتها، وترميم ما يحتاج إلى ترميم، وتوفير المرافق الضرورية، كالمطاعم والمكتبات والقاعات المتعددة الوسائط، والمرافق الصحية، وربط المدرسة بخدمات الماء والكهرباء، وبناء وترميم الطرق والمسالك لتسهيل الولوج إليها.

كما أن هناك مجالات أخرى كثيرة تنشط فيها الجمعية دعما لجهود المدرسة، ونذكر منها :

- المشاركة في التعبئة للتمدرس، وذلك من خلال حملات تحسيسية لتوعية السكان بأهمية التمدرس، وخاصة تمدرس الفتاة الذي لازال لم يرق إلى المستوى المطلوب.

- المشاركة في التصدي لأسباب الهدر للرفع من نسبة الاحتفاظ، وذلك من خلال تقديم المساعدة للأسر وتحفيزها ماديا ومعنويا، وتتبع التغيبات والانقطاعات، واقتراح حلول للحد منها.

- المشاركة في تدبير الحياة المدرسية، وذلك من خلال وضع تصور مشروع المؤسسة، والمشاركة في اجتماعات مجالس المؤسسة، والمساهمة في تحديد الحاجيات من القاعات الدراسية والتجهيزات والبنيات التحتية...

- المشاركة في تحسين جودة التعلم، من خلال تتبع نتائج التلاميذ وتقويمها، وبرمجة الأنشطة الداعمة، وإنشاء الخزانة المدرسية، وتخصيص جوائز للمتفوقين...

- المشاركة في تنظيم الأنشطة الموازية والداعمة من خلال الاحتفاء بعيد المدرسة والمساهمة في أنشطته، وتنظيم مسابقات ثقافية وفنية ورياضية داخل المؤسسة وبين المؤسسات، وتنظيم رحلات لفائدة التلاميذ.

- المشاركة في دعم الأنشطة التربوية والاجتماعية من خلال توفير النقل المدرسي، ودعم التلاميذ المحتاجين، ودعم توسيع برنامج التربية غير النظامية ومحو الأمية، وتشجيع التعليم الأول، وإدماج هيئة التدريس في محيط المؤسسة. إنه بمثل هذه الأعمال ستتغير صورة المدرسة، فتبدو مضيافة وأكثر جاذبية مما سيفتح شهية الأطفال للتعلم، ويزيد من حماس الأطر التربوية لتقديم خدمات تربوية جيدة.

- تلك هي فلسفة الشراكة، فبالقدر الذي سينخرط الآباء والأمهات في دعم المدرسة بالقدر الذي سينعكس ذلك على فلذات أكبادهم وعلى محيطهم، وبالقدر الذي ستصبح فيه المدرسة أكثر عطاء، بالقدر الذي سينخرط الآباء والأمهات في دعمها.

لذا يتعين على مدير المؤسسة أن يقتنع ويقنع الآخرين حوله أن تأسيس جمعية الآباء ليس هدفا في حد ذاته، وإنما العبرة بتفعيلها وتحريك دواليبها. ويتطلب تفعيل دور الجمعية أولا تكوين أعضائها، ورفع قدراتهم التدبيرية، وذلك من خلال التأطير والتكوين في مجالات التدبير والتسيير،ومن خلال إطلاعهم على

الإطار التشريعي للجمعية، والهياكل التنظيمية ومبادئ العمل الجمعوي، وحقوق وواجبات الجمعية اتجاه المؤسسة التربوية.

وعلى مستوى التنظيم، فإن تفعيل دور الجمعية، وضمان انخراطها في العمل الجاد والفعال يستلزم تنظيمها وهيكلتها، وذلك من خلال خلق لجان مختلفة حسب طبيعة المهام الموكولة إليها، مثل لجنة التعبئة والتحسيس، لجنة العلاقات مع المدرسة، لجنة الأنشطة الثقافية والرياضية، لجنة الدعم الاجتماعي ...

2-4-4- الجماعة المحلية :

سعيا وراء كسب رهان تعميم التعليم والرفع من جودته، وتقريب المدرسة من روادها خصوصا في الأوساط القروية وشبه الحضرية، أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أهمية عقد شراكات بين المدرسة والجماعة المحلية تلتزم بموجبها هذه الأخيرة " بتخصيص أمكنة ملائمة للتدريس والقيام بصيانتها، على أن تضطلع الدولة بتوفير التأطير والمعدات الضرورية" **الميثاق** الوطني- المادة 29.

وإذا كان الميثاق الوطني قد راهن على " تبوئ التربية والتكوين، مكانة الصدارة، ضمن أولويات الشأن الجهوي والمحلي التي تعنى بها"، فإن ذلك لن يترجم على أرض الواقع إلا من خلال قيام الجماعات المحلية بواجبات الشراكة مع المدرسة، وإسهامها في دعم مخططاتها الرامية إلى تعميم تعليم جيد، وذلك من خلال :

- الدعم المادي والمالي للمؤسسات التربوية الموجودة داخل نفوذها،
- نقل المواد والتجهيزات إلى هذه المؤسسات،

- توفير اليد العاملة لأشغال البناء والترميم التي تحتاجها المؤسسات؛
- توفير الأجهزة والآلات الطبية للتلاميذ المحتاجين إليها؛
- توفير الأدوات المدرسية والمعينات الديداكتيكية؛
- توفير السكن للعاملين بالمدرسة؛

ومقابل ما عليها من واجبات اتجاه المدرسة، يكفل الميثاق الوطني للجماعات المحلية اتجاه الدولة " حق التوجيه والتأطير وتفويض الاختصاصات اللامركزية واللاممركزة وحق الدعم المادي بالقدر الذي ييسر قيامها بواجباتها على الوجه الأمثل" **الميثاق** الوطني للتربية والتكوين- المادة 15.

وتبقى الإشارة إلى أن إقناع الجماعة المحلية بجدوى العمل التشاركي رهين بمدى قدرة المدير على خلق تواصل جدي وفعال من خلال القيام بزيارات متكررة لطرح وتوضيح مشاكل المؤسسة، معتمدا في ذلك على اللباقة في الحديث والدبلوماسية في الإقناع، متجنبا إقحام الأمور السياسية ،كما يجب على المدير أن ينسج علاقات إنسانية مع أعضاء الجماعة، ويحرص على الحضور والمشاركة في نشاطات الجماعة، ودعوة الأعضاء لحضور التظاهرات التي تنظمها المدرسة، بالإضافة إلى تبادل الدعم لما فيه صالح المجتمع المحلي.

3-4-4- المنظمات غير الحكومية :

ينص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته 29 على ضرورة " الاعتماد على المنظمات غير الحكومية ذات الخبرة التربوية، للإسهام في تعميم التعليم على أساس دفاتر تحملات دقيقة".

والمنظمات غير الحكومية هيئات مستقلة أسست بغرض تقديم المساعدة للأفراد والجماعات والمؤسسات. وتأخذ هذه المساعدات شكل بناءات أو تجهيزات أو آليات أو تكوينات أو منح ... وعادة ما تقترح المؤسسات التربوية مشاريع على هذه المنظمات في إطار الشراكة وذلك قصد المساهمة في انجازها خاصة ما تعلق منها بتعميم التعليم، والرفع من جودته، وتشجيع تمدرس الفتاة القروية، وبناء دور الطالب والطالبة، والتربية غير النظامية ومحو الأمية، وتجهيز المؤسسات بالكتب والوسائط السمعية والبصرية... وتجدر الإشارة هنا إلى أن الشراكة مع المنظمات غير الحكومية يستدعي الجدية والنزاهة والشفافية من خلال متابعة سير المشاريع وإعداد تقارير واطلاع أعضاء المنظمة – الشريك على فحواها، بالإضافة إلى ضرورة الحفاظ على علاقة جيدة معهم.

4-4-4- جمعية قدماء التلاميذ :

غالبا ما يكون بعض قدماء التلاميذ والتلميذات في موقع يمكنهم من تقديم المساعدة للمؤسسة بشكل فعال، فقد يكون بينهم أطر عليا ومتوسطة، وقد يكون من بينهم فعاليات اقتصادية أو اجتماعية. لذلك يجب على المدير أن يكثف الجهود والاتصالات من أجل تأسيس هذه الجمعية إذا لم تكن موجودة، وتحسيسها بحاجات المؤسسة بهدف دفعها للمساهمة إما بكتب وأدوات مدرسية أو هبات مالية أو تجهيزات، أو المساهمة في أعمال البناء والترميم التي تحتاجها المدرسة.

ويعتمد المدير في إقناع وتحفيز أعضاء الجمعية على قدراته على تشخيص حالة المؤسسة واحتياجات المتعلمين والأطر، واقتراح مشاريع مدروسة، وتوضيح أهميتها دون محاولة فرضها.

5-4-4- الشخصيات المنحدرة من المنطقة :

إن أبناء المنطقة الذين أصبحوا شخصيات لهم نفوذ معنوي أو مادي في السياسة أو الاقتصاد أو الثقافة أو الرياضة أو الإدارة... غالبا ما يبقون مشدودين لمسقط رأسهم، وموقع حياتهم، فتجدهم مستعدين دائما للمساهمة في أي مبادرة من شأنها تنمية منطقتهم، وفي هذا أمثلة كثيرة. فالكثير من مشاريع التنمية عبر المملكة عرفت النور بفضل مساهمة الشخصيات من أبناء المنطقة، بل أن مدنا وقرى نمت وازدهرت بفضل أبنائها الذين رغم ما وصلوا إليه من مراتب لم ينسوا يوما قراهم ومداشرهم. وعليه فإن مدير المؤسسة مطالب بالانفتاح على هذه الشخصيات، واستدعائها في المناسبات والحفلات، واقتراحها للرئاسة الشرفية للتظاهرات التي تنظمها المؤسسة. وهذا من شأنه أن يحفز هذه الشخصيات للانخراط في تأهيل المؤسسة إيمانا منهم بأن المدرسة كانت ومازالت وستظل هي الموجه لدفة التنمية.

وهكذا نخلص إلى أن واقع النموذج التشاركي قد أصبح حقيقة مفروضة على المؤسسات التربوية، وأصبح المدير قياديا ومبادرا لا يبقى مكتوف الأيدي أما ما يعترضه من مشكلات بل يجتهد في البحث عن سبل تجاوزها من خلال طرق جميع الأبواب التي يمكنها أن تمديد العون في إطار اتفاقيات شراكة، وإذا اكتفينا هنا بالإشارة إلى بعض الجهات، فهذا لا يعني أن يقتصر رؤساء المؤسسات عليها، بل يجتهدوا في الاتصال بكل الأطراف التي جاء

ذكرها في المادة 23 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك بغية " مواصلة الجهد الجماعي من أجل تحقيق أهداف إصلاح التربية والتكوين، جاعلين المصلحة العليا للوطن في هذا الميدان الحيوي فوق كل اعتبار". **الميثاق الوطني للتربية والتكوين- المادة 23 .**

5- الوظائف الرئيسية للإدارة العمومية:

من خلال كل هذه الأدوار التي يقوم بها المدير، والمسؤوليات الجمة التي يتحملها إنما يسعى إلى تدبير ناجع وفعال للموارد البشرية والمالية، وتنميتها وتنسيق استعمالها قصد تحقيق الأهداف المرسومة، والتدبير ينظر إلى المدرسة من زاوية الإنتاج والمردودية، وهي بالتالي وحدة إنتاجية يشكل المتعلمون مادتها الخام، والموارد البشرية والمادية وسائلها، وصناعة أشخاص متعلمين هدفها. ومن هذا المنطلق فتدبير المدرسة هو عملية شاملة لمجموعة من الوظائف الإدارية المرتبطة ببعضها البعض، فالنشاط الذي يمارسه رجل الإدارةيقوم على عدد من العمليات التي يمكن تجميعها في عناصر يتميز بعضها عن بعض من حيث طبيعتها وترتيبها الزمني. فالعمليات التي تسبق التنفيذ تشمل وظيفتين هما التخطيط والتنظيم، والعمليات التي تصاحب التنفيذ يمكن جمعها في وظيفة التوجيه، أما العمليات التي تلحق التنفيذ فإنها تتلخص في وظيفة الرقابة. وعلى ذلك القول أن وظائف الإدارة هي : التخطيط، التنظيم، التوجيه والرقابة.

التخطيط :

يعتبر التخطيط أساس سلامة العمل الإداري، وضمان حسن سيره، وجودة مردوديته. إن نجاح البرنامج والمشاريع رهين بتخطيط

محكم، على اعتبار أن أي مشروع أو برنامج يحتاج إلى تفكير وقدرة على استشراف المستقبل مما يساعد على رسم السياسات ووضع الاستراتيجيات وتحديد الأهداف، وتقرير الإجراءات، وتقدير الإمكانيات البشرية والمادية ... وهذه العمليات كلها هي ما يقصد به التخطيط.

ولكي يتمكن رجل الإدارة التربوية من الإناطة بمهامه بشكل فعال وناجح، عليه أن يقوم بالتخطيط لعمله على المدى القريب والمتوسط، دون أن يغفل إشراك الفاعلين التربويين وشركاء المؤسسة، والاستماع إلى آرائهم حول البرامج والمشاريع المزمع إنجازها، والتعرف على أهدافهم، لأن التعاون والتعاطف بإرادة ورضا لا يتحقق إلا إذا شعر الأفراد والجماعات أن في انجاز خطط المؤسسة وتحقيق أهدافها، تحقيقا لأهدافهم وإرضاء لطموحاتهم.

التنظيم :

إلى جانب وظيفة التخطيط، تعتبر وظيفة التنظيم مهمة جدا بالنسبة للمرحلة التي تسبق التنفيذ، ويشتمل التنظيم عمليات تقسيم العمل وتوزيع المهام والمسؤوليات بين الأفراد، وتصنيف العاملين حسب المواصفات والكفاءات والخبرات والتخصص، وتكوين لجان للمصاحبة تحظى بصلاحية التفكير والتخطيط فيما يخص المهام الموكولة إليها. ويبقى دور المدير في هذا كله دور الاستشارة والقيادة مما يضمن له تفرغا للإدارة الأهم،كما يضمن للعاملين معه احترام آرائهم وطموحاتهم.

إن التنظيم هو ذلك البنيان الذي تنتظم فيه كل شروط الإنجاز من موارد، وخطط، ومقدار تفويض السلطات من المستويات الإدارية الأعلى إلى المستويات الأدنى، وعلاقات... حيث يعمل

الجميع وفق ظروف أعد لها بشكل يتناسق وينسجم مع الأهداف المراد تحقيقها.

التوجيه :

التوجيه مجموعة عمليات تلازم تنفيذ الأعمال بشكل مستمر. إذ لا يكفي أن نخطط وننظم لكي نطمئن على حسن سير الأعمال. فلا بد من توجيه المنفذين بما يضمن تحقيق الكفاية في عملهم. ولأجل ذلك تقوم القيادة، في ظل نظام محكم من الاتصالات العمودية والأفقية، بحفز الهمم وتذليل الصعوبات والعقبات، وتوفير جو من التفاؤل، وحل النزاعات التي قد تشكل عائقا أمام تقدم الإنجاز. وباختصار فإن وظيفة التوجيه تستدعي قيادة قادرة على خلق روح الفريق المتكامل المتحد الأهداف والطموحات.

الرقابة :

تعتبر وظيفة الرقابة أداة فاعلة وايجابية لتقويم الأشغال والانجازات والوقوف على مدى مطابقتها للخطط الموضوعة. وتشمل وظيفة الرقابة عمليات متابعة وتقييم المشاريع والبرامج مباشرة ومعاينة أو من خلال وسائط، وذلك من أجل الوقوف على ظروف سير العمل للإصلاح والتقويم والتطوير.

ويعود نجاح واستمرارية المشاريع في المؤسسات التربوية بشكل خاص إلى المتابعة الدقيقة والمتواصلة، على اعتبار أن تفقد سير الأعمال يضمن الوقوف على الاختلالات وإصلاحها قبل استفحالها مما قد يتسبب في هدر الجهد والوقت، وسوء تدبير الإمكانيات.

وإذا كانت كل هذه الوظائف تعتمد بشكل كبير على شخصية فذة وقيادة حكيمة متبصرة تؤمن بالعمل التشاركي انطلاقا من إيمانها بقدرة الآخر على الخلق والإبداع، فإن الاشتغال داخل الفريق

يستدعي تواصلا جيدا يكسر الحواجز الفكرية والنفسية، ويقـرب وجهـات النظـر، ويحـول دون التصدعات والانشقاقات، وبالتالي يكون التواصل حجر الأساس في عمليـات التخطـيط والتنظـيم والتوجيه والمراقبة.

6- تنظيم الاجتماعات وتدبيرها :

الاجتماعـات وسـيلة أساسـية للتـدبير والإشراف التربـوي، فهـي تتـيح الفرصـة للتفكـير التعـاوني والتشاوري وتبادل الأفكار ووضع الخطط والبرامج التي تصب في إطـار الرفـع مـن جـودة الأداء التربـوي. وإذا كانـت بعـض الاجتماعـات تحقـق نتـائج ايجابيـة مـن خـلال اسـتثمار الأفكـار والمعلومات والمقترحات التي تطرح للنقاش والتقييم لتخرج في صيغة إجراءات عملية ترمـي إلى تحقيق أهداف المدرسة، فإننا نجد أحيانا أن بعض الاجتماعات لا تفضي إلى شيء وتكون مـدعاة لهدر الوقت والجهد. وهذا راجع بالأساس إلى كيفية الإعداد وتسيير هذه الاجتماعات مـن هـذا المنطلق يجب على مدير المؤسسة – عند كل اجتماع- مراعاة ما يلي :

مرحلة الإعداد :

- إعداد جدول أعمال الاجتماع وتوزيعه مسبقا على المرؤوسين من أجل منحهم الفرصة لمعرفة الموضوع أو المواضيع التي سيتم طرحها، والتحضير لها؛
- تحديد الزمان والمكان والالتزام بذلك؛
- تحضير بعـض أوراق العمـل الخاصـة بـالاجتماع كالمـذكرات والمناشـير واللـوائح، والكتيبـات وغيرها؛

- توفير مستلزمات الكتابة من ورق وأقلام وغيرها لكل عضو من المجتمعين، وفر بعض المرطبات أو الماء والمناديل لكل عضو من المجتمعين.

مرحلة التسيير :

- تكليف مقرر للاجتماع يقوم بتسجيل الأفكار والمقترحات والمداخلات؛
- إلقاء كلمة قصيرة للتذكير بأهمية الموضوع وغرض الاجتماع؛
- تحديد زمنا للتعبير عن وجهة نظر كل عضو في ذلك؛
- الحرص على توزيع الغلاف الزمني للاجتماع على النقط المدرجة في جدول الأعمال؛
- احترام النصاب القانوني لكل اجتماع، حتى لا تعرض للإلغاء؛
- الاستماع للآراء ووجهات النظر ومراعاة العدل في إعطاء الفرصة للحاضرين للتعبير عن آرائهم؛
- احترام الرأي المخالف، وعدم المقاطعة؛
- طلب رأي العضو الذي لا يشارك؛
- عدم الانشغال أثناء طرح الأعضاء لأفكارهم؛
- منع تداخل المناقشات وانصراف بعض الأعضاء إلى إقحام أمور شخصية، أو حساسيات حزبية أو نقابية أو عرقية، أو إشاعات؛
- تلخيص الآراء والأفكار من حين لآخر؛
- الحرص على أن تكون القرارات المتخذة مما يمكن تطبيقها وفق الإمكانات المتوفرة، وأن تلبي حاجيات المدرسة ومريديها.

مرحلة ما بعد الاجتماع :

- الاطلاع على محضر الاجتماع؛

- تعديل صياغة القرارات التي تم التوصل إليها في المجلس إذا اقتضى الأمر حتى تكون مختصرة وواضحة؛
- كتابة المحضر بخط واضح؛
- التأكد من توقيع جميع الأعضاء أسفل المحضر؛
- تشكيل لجنة لمتابعة تنفيذ قرارات الاجتماع.

كما يفضل أن يقوم المدير بتقييم الاجتماع، وذلك بإعداد استمارة لا تتطلب تعبئتها وقتا طويلا، وتكون متضمنة لتقديرات عن ايجابيات الاجتماع وسلبياته بشكل عام، يقوم الأعضاء من خلالها بالتعبير بصدق وصراحة عن حيثيات الاجتماع والمواضيع التي طرحت فيه القرارات الأخيرة.

وسيكون هذا التقييم وسيلة للوقوف على مكامن الخلل في إعداد وإدارة الاجتماع والعمل على إصلاحها في الاجتماعات اللاحقة.

-7تنشيط المجموعات :

التنشيط هو مجموعة عمليات مترابطة تساهم في تدبير اللقاءات والاجتماعات بكيفية فعالة، وهو فعل ايجابي بحيث يضمن انخراط الأفراد والجماعات في المساهمة الايجابية التلقائية والتطوعية في تحقيق الأهداف المسطرة. ويقصد بالمجموعة عدد من الأفراد حضروا إلى مكان معين قصد تحقيق هدف معين.

وسعيا وراء تنشيط ناجع وفعال لعمل المجموعات في اللقاءات التي تعقد تحت رئاسته، فإن مدير المؤسسة مطالب باستثمار تقنيات التنشيط ضمانا لتحفيز الأعضاء للسير قدما نحو تحقيق الأهداف المبتغاة، ويمكن تصنيف هذه التقنيات إلى ثلاثة أنواع : تقنيات التوضيح، تقنيات التتبع والمراقبة، تقنيات التسهيل.

-تقنيات التوضيح :

وهي تقنيات تسعى لتوضيح وتحديد الهدف الذي تعمل المجموعة على تحقيقه، ومن بين هذه التقنيات هناك :

□ **إعادة الصياغة** : تعتبر إعادة صياغة تدخلات المشاركين وأفكارهم وآراءهم تقنية ناجعة لتوضيح الغموض الذي قد يشوبها،مما يسهل على المتلقي فهمها وإمكانية التعقيب عليها. كما أن هذه التقنية تمكن المتدخل من الوعي بما قاله، فتكون فرصة للتدقيق في ما طرحه. بالإضافة إلى أن هذه التدخلات –بين الفينة والأخرى- لإعادة صياغة ما يقال، تحسس المشاركين بصعوبة عملية التواصل، فيكون ذلك حافزا لهم لانتباه أكثر لما يطرح من أفكار وآراء ومقترحات.

□ **الربط بين الأفكار والآراء** : قد يضطر المنشط في بعض الأحيان إلى التدخل للربط بين الأفكار والآراء عندما يحس بانفلات في منحى النقاش. وتساهم هذه العملية في توحيد الكلمة، وتبادل حسن الإصغاء بين المتحاورين، وترسم حدود التدخلات وفق ما هو مسطر في جدول الأعمال.

□ **التلخيص** : بعد مجموعة من التدخلات، يلخص المنشط الأفكار والآراء أو قد يطلب من المقرر سرد ما تم تسجيله من نقاط. وتكمن هذه التقنية من جرد الحصيلة وإعادة توجيه دفة النقاش إذا دعت الضرورة لذلك.

-تقنيات التتبع والمراقبة :

وهي مجموعة تقنيات تتوخى تنظيم النقاش وتدبير الوقت من خلال توزيع عادل للكلمة يضمن مشاركة الكل في صنع القرار. ومن بين هذه التقنيات تذكر :

□ **الحث على المشاركة** : قد يلاحظ أن بعض الحاضرين يتكلمون قليلا أو لا يتكلمون بالمرة، وهنا لابد من حثهم على إبداء رأيهم بطرق لبقة ودونما أي إحراج أو إلحاح.

□ **توقيف الثرثارين** : ومقابل ذلك سيكون دون شك فئة من الثرثارين الذين يستبدون بالكلمة ولا يتركون الفرصة للآخرين. وهنا لابد من التدخل من حين لآخر لدفعهم للتكلم أقل وذلك من خلال توضيح فكرتهم وتلخيصها أو حثهم على تلخيص ما جاء في تدخلهم.

□ **التنبيه إلى الوقت** : إن تدبير الوقت مهم جدا بحيث أن تقسيم الحيز الزمني المخصص للقاء على النقط المدرجة في جدول الأعمال يساهم في تقدم النقاش بالسرعة الملائمة. وعليه فإن التذكير بالوقت في ارتباط مع المرحلة التي وصل إليها النقاش أمر ضروري كي لا تستأثر بعض النقاط بالاهتمام والوقت الكافيين في حين يتم المرور على أخرى بسرعة تحت ذريعة الالتزام بالجدولة الزمنية للقاء.

-تقنيات التسهيل :

وهي تقنيات تدخل في باب الحفاظ على التوازن الانفعالي للمشاركين، وتسهيل عملية الاتصال تجنبا لمظاهر التوتر والمشاحنات مما يعصف باللقاء جملة وتفصيلا. ومن بين هذه التقنيات نذكر:

□ **استقبال المشاركين**: يعتبر استقبال المشاركين بما يليق بهم من حفاوة خطوة مهمة نحو تهيئ جو ملائم للقاء. إن مجرد حضورهم وتلبيتهم للدعوة سبب كاف لشكرهم والثناء عليهم

والإعلاء من شأنهم. وإن الشكر والثناء والتقدير شحنة للمشاركين للانخراط الفاعل والفعال في إنجاح اللقاء.

□ **الترفيه** : لا شك أن العياء والإرهاق يسببان التوتر عند البعض، والشرود واللامبالاة عند البعض الآخر. وعليه فإن من تقنيات التسهيل والحفاظ على نشاط المجموعة، فتح المجال من حين لآخر للمشاركين ليمزحوا فيما بينهم، أو منحهم فترة للاستراحة يتناولون فيا بعض المرطبات،، ويتجاذبون فيها أطراف الحديث عن مواضيع أخرى، مما يساهم في استعادة حيويتهم ونشاطهم، وتذويب خلافاتهم.

□ **موضعة التدخلات** : من الطبيعي أن يحدث في اللقاءات مشادات كلامية، وجدال مشوب بالحدة وإقحام لأمور شخصية أو عرقية أو اجتماعية ... في النقاش مما قد يغير من مسار اللقاء . وعليه فإن تدخل المنشط لتهدئة الأعصاب، وتجاوز الجو المشحون ينبني على إعادة موضعة التدخلات ووضعها في إطارها الفكري بعيدا عن كل حمولة عاطفية أو حساسيات عرقية أو سياسية أو نقابية.

وهكذا نخلص إلى أن المجموعة أنماط عديدة ومختلفة من الشخصيات وبالتالي فإنه يجب التعامل معها بالأساليب الملائمة تبعا لكل نمط من الشخصية من أجل تدبير أفضل للفريق وتلافي الانقسامات والنزاعات ما أمكنه.

8- مقاربة حل النزاعات :

الأخطاء من طبيعة البشر، والنزاعات واقع لازم الإنسان منذ أن أصبح يعيش داخل تنظيمات. والمؤسسة التربوية كتنظيم لا تخرج عن هذه القاعدة، وبالتالي فإن المدير لابد وأن يكتسب مهارات وتقنيات في تدبير المشكلات وحل النزاعات.

بعض أنواع النزاعات :

من بين النزاعات التي قد تحدث داخل فضاء المؤسسة التربوية، نذكر:

- النزاع بين الأستاذ والمدير والذي غالبا ما يكون سبب توزيع المستويات والحجرات، الغياب، التأخر، طريقة التدريس، الحراسة، السلوك ...

-النزاع بين الأساتذة فيما بينهم حول توزيع المستويات والحجرات، السكن، والوسائل التعليمية، استعمال المرافق، العقليات، الانتماءات ...)

-النزاع مع ا لآباء والأمهات حول تعلم الأطفال، العقاب، النتائج المدرسية...

-النزاع مع السلطات المحلية بسبب تدخل غير ملائم في شؤون المؤسسة أو الحياة الشخصية....

-النزاع مع المفتش حول طرق التدريس ، البرنامج، الإعداد القبلي، فضاء القسم....

-النزاع مع النيابة حول الترقية، الانتقال، التواصل الإداري...

بعض الأساليب المستعملة في حل النزاعات :

غالبا ما يتم تدبير النزاعات داخل المؤسسات التربوية من خلال أربع مقاربات وهي : التماشي، التسامح، الانتصار أو الهزيمة، التوفيق وحل المشكل.

التحاشي : غالبا ما ينزع أطراف النزاع إلى التحاشي وتجنب المواجهة إما اقتناعا منهم أن ليس هناك مشكلا، أو تجاهلا للخلافات وعدم الاكتراث لها. ولعل هذا الموقف يتولد عند البعض عن الرغبة في الحفاظ على العلاقات التي قد تتزحزح بسبب

الدخول في نقاشات وجدالات، فيما البعض الآخر يتجنب الخوض في حل النزاعات خوفا من أن يتولد عن ذلك مشاكل أكثر خطورة.

التسامح : في الكثير من سيناريوهات حل النزاع، تأخذ الأطراف منحى التسامح، والتنازل، وعدم التشبث بالرأي وإظهار الطيبوبة ولو على حساب الأهداف الشخصية. وحجتهم أو دافعهم في اتخاذ هذا الموقف خشيتهم من أن تتأثر العلاقات الجيدة بين أطراف النزاع أو يتولد سوء تفاهم عام.

الانتصار أو الهزيمة : وعنوان هذا الأسلوب المواجهة والهجوم والتشبث بالرأي، ورفض الرأي الآخر. هذا الموقف غالبا ما يتخذه الطرف الذي لا يؤمن بالتوافق والتراضي، ولا يقبل القسمة على اثنين فإما أن يخرج منتصرا أو منهزما. وبما أنه لن يقبل الهزيمة، فإنه يعمل كل ما في وسعه لإثبات تفوقه، والخروج من المعركة منتصرا مهما كلف الثمن.

التوفيق: يعتبر هذا الأسلوب الأنجع والفعال في حل النزاعات، إذ يفتح المجال لكافة الأطراف لطرح أفكارهما وأهدافها، والتوصل بشأنها إلى صيغة يقبلها الجميع. كما أن هذا الأسلوب يضمن المحافظة على العلاقات، ويزيد من الاحترام والتقدير المتبادلين.

وإذا كانت الأساليب الثلاثة السابقة تنم عن تدبير سلبي للنزاع، سواء من خلال التنازل عن الأهداف الشخصية تحت ذريعة الخوف على زعزعة العلاقات، أو من خلال المواجهة التي لا تقبل القسمة على اثنين،فإن أسلوب التوفيق يعطي أهمية بالغة لحل المشكل انطلاقا من مبدأ الأخذ والعطاء، والحوار والتواصل، والدعم المتبادل، وإيمانا بأن هناك طرق كثيرة لتحقيق الأهداف حين

تقبل الأطراف بالانخراط في مناقشة الخلافات المطروحة بصدر رحب.

ترتكز سيرورة حل النزاع على إستراتيجية مكونة من ست مراحل ابتداء من مرحلة وضع اليد عن المشكل أو المشكلات مصدر النزاع وانتهاء بمرحلة التوافق والتراضي والمحافظة على العلاقة الإنسانية بين الشخصين.

مراحل حل النزاع :

1- تشخيص النزاع وتحديد صنفه :

تعتبر هذه المرحلة أول خطوة على درب التوصل إلى حل، وهي عملية تحليلية وتشخيصية لطبيعة النزاع، وذلك من أجل تصنيفه. ويمكن تقسيم النزاعات إلى ثلاثة أصناف: نزاع المصالح، نزاع الأفكار والآراء، نزاع الاحتياجات. وبعد عملية التصنيف تأتي عملية التحليل.

2- تحليل النزاع :

خلال عملية التحليل يتم بسط الأوضاع، وطرح الأسئلة، وجمع المعطيات والمعلومات، وذلك بغية استجلاء الحقائق كاملة، ابتداء من جذور المشكل وانتهاء بأبعاده مرورا بالأشخاص المعنيين.

وعليه فإن هذه المرحلة تتطلب الاستماع لأطراف النزاع وإعطائهم الفرصة للتعبير عن مواقفهم بحرية ووضوح، مما قد يكسف عن بعض الأمور التي كانت سبب في النزاع والتي تكون مرتبطة بتصورات وتمثلات معينة، أو حمولات عقائدية أو فكرية أو عرفية أو سياسية أو نقابية...

3- تحديد احتياجات طرفي النزاع:

بعد المكاشفة التي تتم بين طرفي النزاع، قد تبدوا احتياجات كل طرف واضحة، فإذا كان بالإمكان إيجاد صيغة لتحديد هدف مشترك للطرفين، فإن ذلك سيعفي الوسيط من البحث عن حلول أخرى. وإذا تباينت الأهداف والاحتياجات بشكل كبير فإن ذلك سيتطلب المزيد من الجهد والوقت لإتاحة الفرصة للتراضي والتوافق. وفي هذا السياق يجب أن يفهم الطرفان ويقتنعان أن التفاوض يجب أن يرتكز على الحاجات وليس على المطالب والرغبات لأن هذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها داخل إطار تنظيمي كالمؤسسة التربوية، لأنها قد تتعارض مع مطالب ورغبات الآخرين.

4-تقييم الوضعية :

من خلال تحديد احتياجات طرفي النزاع، يبدو للوسيط إن كان النزاع قابل للتدبير بشكل كلي أو يحتاج إلى تدبير مرحلي، من خلال تقسيمه إلى مشكلات صغيرة يتم التغلب عليها وحلها تباعا، مما قد يفضي إلى حل للنزاع. كما أنه يكون فكرة عن مدى حدة النزاع وتشعبه، والوقت اللازم لحله، والأطراف التي يمكنها القيام بالوساطة الايجابية والفعالة، والترتيب الكرونولوجي للإجراءات الواجب اتخاذها. إذن يجب وضع تخطيط جيد لسيرورة حل النزاع من خلال تقييم الوضعية.

5-البحث عن الحلول :

في هذه المرحلة يجب أن يدفع الوسيط في اتجاه التفاوض الايجابي والبناء بين طرفي النزاع على أساس أرضية متفق بشأنها، على اعتبار أن التفاوض وحدة كفيلة بالمساهمة في تقريب

وجهات النظر و تعرف هـذا الطـرف عـلى حاجيـات وأهـداف الطـرف الثـاني، مـما يسـاهم في التوصل إلى الحلول المرضية.

6-الاتفاق والتراضي :

عندما تتكون لدى الطرفين رؤيـة موحـدة حـول مـا ينبغـي فعلـه، أو حـول القـرارات الواجـب اتخاذها، يمكن أن نقيس من خلالها ثقل وصيانة هذا التوافق والتراضي. فمع الدخول في مرحلـة تنفيذ القرارات المتفق بشأنها يتضح مدى قدرة طـرفي النـزاع عـلى الالتـزام بتعهـداتهما، وعـدم الاستسلام للرغبات النرجسية التي قد تعيد الأمور إلى الصفر.

ونخلص في النهاية إلى أن تدبير المشكلات والنزاعات يتطلب من القيادي حسن تـدبير العلاقـات الإنسانية داخل المؤسسة معتمدا على شخصيه في بعدها الأخلاقي والاجتماعي والإنسـاني، ومـن خلال التزامه، بأخلاقيات المهنـة، واتصـافه بالهـدوء والمرونـة وقدرتـه عـلى الإصـغاء والاسـتماع، وتجنبه الانفعال والتحيز.

9 -التواصل الإداري :

التواصل معطى يفرض نفسه بقوة في سـياق المهـام والأدوار والمسـؤوليات التـي أنيطـت برجـل الإدارة التربوية، إنه القناة التي تنقل من خلالها المعلومات والأفكار والتوجيهات بهدف أحـداث التفاعل والانسجام بين الأفراد والجماعات. كما أنه وسيلة للتنسيق بين مختلـف أطـراف العمـل التربوي، وعملية حيوية في اتخاذ القـرارات ومـا يتطلبـه ذلـك مـن تـوافر المعلومـات الضروريـة بالسرعة والدقة اللازمتين لتكون هذه القرارات صائبة.

من هذا المنطلق يبدو السؤال حول مفهـوم التواصـل سـؤالا مشروعـا تقتضـيه مرحلـة الإصـلاح والتأسيس لإدارة تربوية حديثة.

والتواصل الإداري كما يعرفه عبد الحميد البدري هو: " العملية التي يتم من خلالها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شبهها من فرد إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى، وهي عملية يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد". -الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية-.

ولعل من محاسن هذا التعريف أنه يعري عن عيوب تلك النظرة الضيقة للفعل التواصلي، والتي اختزلته في عملية تبليغ المعلومات والأوامر والمستجدات إلى من يعينهم الأمن، ليعطيه بعدا تفاعليا بحيث يصبح التواصل فعلا جزئيا يحدث حركية وتفاعل بين الأفراد والجماعات مما يتيح فرصة النقاش وتبادل الرؤى والأفكار سعيا إلى تحقيق التوافق والتراضي.

والتواصل نوعان، تواصل رسمي، وتواصل غير رسمي. فأما النوع الأول، فهو الذي يتم من خلال قنوات ووسائط رسمية معروفة، حيث يتم تبليغ ما يراد تبليغه من خلال مذكرات ومراسلات ومناشير. كما يتم هذا النوع من التواصل في احترام تام للتسلسل الإداري.

وأما النوع الثاني، فيتم من خلال العلاقات الشخصية والاجتماعية للأفراد أكثر مما يتم على أساس تراتبية السلطة، ويتميز هذا النوع من التواصل بطابع التلقائية وبدون ضغوط رسمية أو إلزام خارجي، مما يساهم في توفر المعلومات وتدفق المستجدات التي قد لا تتوفر بالطرق الرسمية، بنفس السرعة ونفس الكمية.

إن للتواصل دور هام في قيادة المؤسسات التربوية لما له من حضور قوي على مستوى التبليغ والتشاور والتفاوض والإقناع واتخاذ القرارات. وسعيا وراء خلق تواصل جيد وفعال، يجب على

رجل الإدارة التربوية أن يكون واعيا بأدبيات التواصل، مدركا لمعيقاته. ومن الأمور التي يجب عليه تجنبها هناك:

- الإجابة قبل الاستماع إلى وجهة نظر المخاطب؛
- إعداد الجواب ذهنيا عوض الانتباه إلى مضمون رسالة المحاور؛
- رفض الرسالة في مجملها نظرا لتضمينها لعيب بسيط؛
- التأثر بارتسامات سابقة عن المحاور وإسقاطها على ما يقوله ؛
- البحث عن الغلبة والتمييز على حساب الآخر؛
- التحدث بخشونة ودون لباقة؛
- الانقياد للغضب وروح الانتقام وقطع الاتصال.

وختاما يجب أن نقتنع كفاعلين تربويين أن التواصل الفعال هو أحد الشروط الضرورية لتدبير فعال. فكل العمليات الإدارية والتربوية، وكل الإجراءات الرامية إلى الإصلاح تمر عبر قناة التواصل لشرح الأهداف وحشد الدعم وحل المشكلات وفض النزاعات... كما أن التواصل في بعده التشاوري سيفتح المجال أمام تدبير تشاركي من خلال انتهاج أساليب الحوار والشفافية وما ينتج عنها من اتفاق وإجماع ورضا، والقطيعة مع أساليب الاستبداد بالرأي والقرار، وما يستتبع ذلك من إخفاقات وتذمر...

الفصل الرابع

مظاهر التجديد التربوي

في المؤسسة التعليمية

انسجاما مع المبادئ الأساسية التي اعتمدها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتماشيا مع غايات وأهداف المشروع المجتمعي الحداثي، الذي تلتزم المؤسسة التربوية بالانخراط في بنائه عبر انفتاحها على محيطها، وجعل فضائها ورشا مفتوحا للاندماج والتشارك والتواصل بين مختلف الفاعلين، فقد ظهرت بعض المفاهيم كالحياة المدرسية، مشروع المؤسسة، ومشروع الحوض المدرسي، واعتبرت من مقومات التجديد التربوي بالمؤسسات التربوية. فماذا نعني بهذه المفاهيم، وما هو دور كل عنصر في تفعيل أوراش الإصلاح وفي تبوئ المؤسسة التعليمية المكانة اللائقة كفضاء لإرساء القيم الأساسية للمشروع المجتمعي الديمقراطي الحداثي.

1- الحياة المدرسية :

منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ووزارة التربية الوطنية تولي اهتماما واسعا بضرورة تفعيل الحياة المدرسية، وذلك من خلال إصدار العديد من النصوص التنظيمية والمذكرات التي تؤثث للمدرسة المغربية الوطنية الجديدة والتي تسعى، كما خطط لها، أن تكون " مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي، ومفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن" **الميثاق الوطني -المادة 9.**

فما المقصود إذن بالحياة المدرسية ؟ وما هي مرتكزاتها ؟ وغاياتها؟ وما هي حدود تفعيلها؟

1-1- مفهوم الحياة المدرسية :

" تعتبر الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا للتنمية البشرية، والحياة المدرسية بهذا المعنى تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل معها بايجابية، وتعلمه أساليب الحياة الجماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة". ومن هذا المنظور يمكن تعريف الحياة الدرسية من زاويتين متكاملتين، فهي من جهة " مناخا وظيفيا مندمجا في مكونات العمل المدرسي، يستوجب عناية خاصة ضمانا لتوفير مناخ سليم وايجابي، يساعد المتعلمين على التعلم، واكتساب قيم وسلوكات بناءة"، و من جهة أخرى " حياة اعتيادية يومية للمتعلمين يعيشونها أفرادا وجماعات داخل نسق عام منظم، ويتمثل جوهر هذه الحياة المعيشية داخل الفضاءات المدرسية في الكيفية التي يحيون بها تجاربهم المدرسية، وإحساسهم الذاتي بواقع أجوائها النفسية والعاطفية".

1-2- مرتكزات الحياة المدرسية :

إن تفعيل الحياة المدرسية كتوجه يسعى إلى توفير المناخ والفضاء السليمين لممارسة المتعلمين لحقوقهم، واحترامهم لواجباتهم، واكتساب المعارف والكفايات والقيم الصالحة التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية الوطنية، يجب أن ينطلق من المرتكزات

الثابثة التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين وهي كالتالي :

- مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية إلى تكوين الفرد تكوينا يتصف بالاستقامة والصلاح ويتسم بالاعتدال والتسامح، ويتوق إلى طلب العلم والمعرفة، ويطمح إلى المزيد من الإبداع المطبوع بروح المبادرة الايجابية والإنتاجية النافع؛

- الالتحام بكيان المملكة المغربية العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية؛

- المشاركة الايجابية في الشأن العام، والوعي بالواجبات والحقوق، والتشبع بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون؛

- الوفاء للأصالة والتطلع للمعاصرة، والتفاعل مع مقومات الهوية في انسجام وتكامل وترسيخ الآليات والأنظمة التي تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته؛

-جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، خلال العملية التربية التكوينية، حتى ينهض بوظائفه كاملة تجاه وطنه، وذلك بتحديد حقوق المتعلم وواجباته في علاقاته مع مختلف المتدخلين التربويين والإداريين بالمؤسسة.

كما أن الحياة المدرسية، وباعتبارها فلسفة تربوية تهدف إلى أن تكون سيرورة متجددة قادرة على مواكبة الحياة العامة في سياقها مع مستجدات العصر، ترتكز على مجموعة من الدعامات الأساسية والتكميلية ترتبط أساسا بالمجالات المعرفية، والقيم الإنسانية والأخلاقية والمشاركة الديمقراطية نذكر منها :

- دعم المعارف الأساسية وتطوير المستوى الثقافي، اللذين يعدان من الشروط اللازمة للاندماج الاجتماعي وتجنب كل أنواع الإقصاء والتهميش؛

- تشجيع القدرة على التحليل والتفكير والنقد اعتمادا على أسس وقواعد ديمقراطية حقيقية، والعمل على أن تكون حظوظ المتعلمين متساوية، ذلك أن نجاح الشباب في حياتهم التعليمية يؤسس هويتهم الاجتماعية والمهنية، وبالتالي فإن فشلهم يضاعف مخاطر التهميش والإقصاء، ويعمل على انفصام عرى الروابط الاجتماعية.

- تثبيت ودعم القيم المشتركة وإنماء درجات الوعي بالحقوق الشخصية والواجبات القائمة على المقومات الدينية والوطنية والأخلاقية؛

- العناية بالتنوع الثقافي باعتباره مؤشرا للتربية على القيم والتشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية،واحترام حقوق الإنسان وتدعيم كرامته؛

- تشجيع تعدد المقاربات في مجال اكتساب المعارف، ويعني هذا تدعيم نمو الفرد وتعزيز إيمانه بقدراته الذاتية، انطلاقا من توفير الأجواء النفسية الملائمة لإنماء قدراته الابتكارية، وتعزيز استقلاليته وبناء مشاريعه الشخصية وتدعيم مبدأ احترام الآخر، وتطوير معنى المسؤوليات الاجتماعية في سياق التعاون والتآزر؛

- إعطاء أهمية خاصة لتطوير البرامج التعليمية ومحتويات الكتب المدرسية وباقي الأدوات المادية والديداكتيكية، بما فيها التكنولوجيا الجديدة، بغية تكوين مواطن مندمج مع محيطه السوسيو- ثقافي.

3-1- غايات الحياة المدرسية :

تحدد غايات الحياة المدرسية انطلاقا من المرتكزات الثابثة والغايات الكبرى للميثاق الوطني للتربية والتكوين. وهكذا فإن المدرسة الوطنية الجديدة تسعى لتمكين روادها من :

- إعمال الفكر، والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر؛
- التربية على الممارسة الديمقراطية وتكريس النهج الحداثي الديمقراطي؛
- النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا؛
- تنمية الكفايات والمهارات والقدرات لاكتساب المعارف وبناء المشاريع الشخصية؛
- تكريس المظاهر السلوكية الايجابية، والاعتناء بالنظافة ولياقة الهندام، وتجنب ارتداء أي لباس يتنافى والذوق العام، والتحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية؛
- جعل المدرسة فضاء خصبا يساعد على تفجير الطاقات الإبداعية واكتساب المواهب في مختلف المجالات؛
- الرغبة في الحياة المدرسية، والإقبال على المشاركة في مختلف أنشطتها اليومية بتلقائية؛
- الاستمتاع بحياة التلمذة، وبالحق في عيش مراحل الطفولة والمراهقة والسباب من خلال المشاركة الفاعلة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية وتدبيرها؛
- الاعتناء بكل فضاءات المؤسسة وجعلها قطبا جذابا وفضاء مريحا.

- جعل الحياة المدرسية عامة، والعمل اليومي للتلميذ خاصة، مجالا للإقبال على متعة التحصيل الجاد؛

4-1- تفعيل الحياة المدرسية :

تحيل كلمة تفعيل إلى التحريك والدفع في اتجاه التغيير من خلال الخلق والإبداع داخل جو من النشاط والدينامية والتعاون الجماعي. وتفعيل دور الحياة المدرسية بهذا المفهوم هو الدفع في اتجاه إخراج المؤسسة التربوية من السكونية والرتابة والانغلاق إلى الحركية والتجديد والانفتاح. وعليه، واعتبارا لدور الحياة المدرسية في تهيئ الفرد للتكيف مع مختلف التحولات العامة والخاصة، وتبعا لخصوصية الحياة المدرسية وما تتطلبه من توجيه وتنظيم متواصلين لتوفير مناخ تربوي سليم، فإن المذكرة الوزارية رقم 87 المؤرخة في 10 يوليوز 2003 قد حددت مجموعة من التدابير العملية قصد تفعيل أدوار الحياة المدرسية وهي كالتالي :

- قيام مجالس المؤسسة بأدوارها المنصوص عليها في المرسوم رقم 376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

- العمل بمشروع المؤسسة المتصل بالحياة اليومية لها، والهادف إلى دعم العمل التربوي في مختلف مساراته، سعيا إلى رفع مستوى التعليم وتحسين جودته وإلى تحقيق الترقي الذاتي للتلميذات والتلاميذ؛

- إشراك الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين من تلاميذ وأساتذة وإداريين ومفتشين وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ، وسلطات وجماعات محلية، وفاعلين اقتصاديين، وشركاء

اجتماعيين وثقافيين ومبدعين، ومختلف فعاليات المجتمع المدني في بلـورة مشروع المؤسسـة وفي تنفيذه؛

- إخبار مختلف الشركاء الجهويين والإقليميين والمحليين ببرامج المؤسسة وإشراكهم في إعدادها وتتبع تنفيذها وتقويمها؛

- انتهاج المقاربة التشاركية التي تتجلى في تحسين وتوعية كل طـرف بـأدواره في تـدبير الشـأن التربوي محليا، وفي التعبئة الشاملة من أجل كسب رهان الإصلاح؛

- خلق الفرص الممكنة لتجسيد المشاركة على أرض الواقع والعمل على انفتـاح المؤسسـة عـلى محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي؛

- انتهاج الشفافية في تدبير الموارد المالية تخليقا للحياة العامة وتنفيذا لميثاق حسن التدبير.

1-5- معيقات الحياة المدرسية:

يكاد يجمع المتتبعون للشأن التربوي على أهميـة تفعيـل الحيـاة المدرسـية انطلاقـا مـن الرغبـة الملحة في تجاوز واقع مافتئ يفرز ظواهر مرضية تعمل على تدمير المجتمع وقطع روابط الألفـة والتعايش والمحبة، وسعيا وراء تعميق الوظيفة التربوية والاجتماعية للمدرسة، من خلال إحـلال بدائل تعليمية– تعلمية تساعد المتعلمين على اتخاذ مواقف ايجابية اتجاه أنفسهم واتجاه الآخر وإثارة الطموح لديهم، وتحسيسـهم بالمسـؤولية، وتشـجيعهم عـلى التعـاون والتكافـل والقبـول بالآخر بعيد ا عن كل تعصب وانغلاق.

إلا أننـا بالمقابـل نقـر بوجـود مجموعـة مـن العراقيـل والمعيقـات المتنوعـة التـي تحـول دون ترجمـة مضـامين المـذكرات والـنشرات

إلى واقع ملموس. وقد حدد الدكتور جميل حمداوي جملة من المعيقات وصنفها كالتالي :

□ **معيقات ديداكتيكية** : وهي المعيقات ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس التي لازالت تركن إلى النمط التلقيني، في غياب تام للجانب التنشيطي. ولعل ما يعزز هذا الطرح الغياب الشبه التام للكفايات التنشيطية داخل الكتاب المدرسي، وحتى وإن وجدت، فهي إشارات عابرة لا تدخل في صميم الممارسة اليداكتيكية؛

□ **معيقات إدارية** : في هذا السياق يرى الدكتور جميل حمداوي أن ضعف المبادرة لدى الفاعلين التربويين، وعدم وجود منشطين مختصين، وغياب التحفيز وانعدام وقت الفراغ، كلها عوامل تجعل من الفعل التنشيطي الاستثناء وليس القاعدة.

□ **معيقات مادية وبشرية** : وهي معيقات مرتبطة بضعف الإمكانات المادية والبشرية المرصودة. فتفعيل الحياة المدرسية رهين بتوفر الدعم اللوجستي من جهة والكفاءات البشرية من جهة أخرى. إن افتقار المؤسسات لقاعات التشخيص المسرحي، وورشات الرسم والفنون التشكيلية الأخرى، والأندية الثقافية والفنية والرياضية، وغياب المنشطين المتخصصين، كلها عراقيل تقف أمام كل مبادرة لتأسيس مدرسة تنبض بالحياة.

□ **معيقات اجتماعية**: يلاحظ أن الأنشطة ذات البعد الفني أو الثقافي أو الرياضي لا زالت لم تحض بالقبول والرضا من طرف عدد كبير من الأسر، وهكذا نجد العديد من الأمهات والآباء يرفضون انخراط أبنائهم وبناتهم في أي أنشطة ثقافة أو فنية أو رياضية ويعتبرونها مضيعة للوقت، بل وقد تؤثر سلبا على

مسارهم الدراسي، وعلى سلوكهم وأخلاقهم، إذ يخشون من احتكاكهم بأشخاص منحرفين.
وهكذا نخلص إلى أن الحاجة إلى تفعيل أدوار الحياة المدرسية نابعة من رغبة ملحة في التغيير والتجديد، رغبة في القطيعة مع مدرسة منغلقة على نفسها وبالتالي لا تفرز إلا علاقات منغلقة وأجيالا لا تؤمن بالانفتاح على الآخر. إن مقاربة الحياة المدرسية "جاءت في سياق مليء بالتحديات، سياق يقتضي إعادة صياغة مفهوم التلمذة، ونقل هذا المفهوم من حقل عقلية الانصياع والامتثال، إلى حقل تكويني قائم على فلسفة المواطنة وحقوق الإنسان" . وعليه، فإن في الحياة المدرسية، كما في الحياة الاعتيادية، يتطلب إقرار قيم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان، إشراك الجميع في اتخاذ القرارات في المجال التربوي التعليمي، ومحاربة كل أشكال الإقصاء، وترسيخ الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسة التربوية من خلال إعطاء الفرصة للمتعلمين لممارسة حقهم في المناقشة وإعمال الفكر على أساس الحوار المسؤول والبناء مما يتيح دعم مفهومهم وتعزيز إيمانهم بقدراتهم الذاتية واستقلاليتهم واحترام الآخرين، والإحساس بالمسؤولية.

2-مشروع المؤسسة :

مشروع المؤسسة آلية من آليات تفعيل الحياة المدرسية، ويعتبر من مقومات التجديد التربوي بالمؤسسات التربوية . وهو فلسفة تتوخى الرفع من مستوى التحصيل لدى المتعلمين، والسمو بجودة علاقة المؤسسة التربوية بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، من خلال انخراط كل الفاعلين سواء من داخل الفضاء

المدرسي أو من خارجه، في بلورة مشاريع منسجمة مع حاجيات المتعلمين والمؤسسة وتستجيب لانتظار المجتمع المحلي.

ومشروع المؤسسة كما تعرفه وزارة التربية الوطنية هو " برنامج إرادي وخطة تطوعية مؤلفة من مجموعة من الأعمال المنسجمة التي تهدف إلى الحصول على أفضل النتائج في المؤسسات التعليمية، والرفع من مستوى التحصيل بها، والسمو بجودة علاقتها بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي".

2-1- مواصفات مشروع المؤسسة:

تنص المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 ابريل 1994. على مجموعة من المواصفات التي يجب أن تتوفر في مشروع المؤسسة ومنها :

- أن يتمحور حول موضوع له اتصال مباشر بالحياة اليومية للمؤسسة وأن يهدف إلى دعم العمل التربوي في مختلف مساراته؛
- أن راعي في إعداده طبيعة المؤسسة المعينة والتشخيص المسبق للقضايا ذات الأولوية؛
- أن يتسم بالواقعية، وإمكانية تطبيقه اعتمادا على الإمكانات الذاتية المتوفرة؛
- أن يساهم في إعداده التلاميذ والأطر التربوية والإدارية وشركاء المؤسسة؛
- أن تحدد أهداف المشروع، ومراحل انجازه، والسقف الزمني، والمكان والموارد البشرية والإمكانات المادية والمالية، ووسائل تقويمه قبليا ومرحليا ونهائيا.

وبما أن مشروع المؤسسة يندرج في إطار الأهداف العامة للنظام التربوي الوطني أهداف المشروع الأكاديمي الجهوي، فإنه يراعى

في وضعه وتنفيذه وتتبعه وتقويمه المبادئ والتوجهات العامة والتشريعات والتنظيمات الجاري بها العمل.

2-2- مراحل انجاز المشروع :

يمكن حصر مراحل إنجاز المشروع في ثلاث مراحل : مرحة الإعداد والتحضير، مرحلة التنفيذ، وأخيرا مرحلة التقويم والتتبع. وكل مرحلة من هذه المراحل تشمل مجموعة من العمليات والإجراءات.

مرحلة الإعداد والتحضير :

تتضمن مرحلة الإعداد والتحضير مجموعة من العمليات والإجراءات، ولعل أولاها العمل على خلق مناخ مناسب للعمل، والتعبئة للمشروع من خلال التحسيس بأهميته وأهدافه ودواعيه. بعد ذلك يقوم الفريق بتشخيص لوضعية المؤسسة للوقوف على الإمكانات الذاتية، والمعيقات التنظيمية والعلائقية واللوجستيكية وكذا العلاقة بين المؤسسة ومحيطها التربوي والاجتماعي والاقتصادي والبيئي.

وعلى ضوء نتائج عملية التشخيص يقوم الفريق بانتقاء المشروع وصياغة أهدافه العامة والإجرائية، ووضع تصميم للعمليات وبرمجتها، واختيار الوسائل واقتناؤها وبناء عدة التقويم وأدواته.

ثم في الأخير صياغة وثيقة المشروع، وعرضها على الجهات المختصة للمصادقة عليها. وتجدر الإشارة أن المذكرة الوزارية رقم 27 الصادرة بتاريخ 24 فبراير 1995 تنص على ضرورة تقديم المشاريع للمصادقة عليها قبل متم شهر مارس من السنة الدراسية حيث تتم دراستها واتخاذ القرار بشأنها خلال شهر يونيو.

مرحلة التنفيذ :

بعد المصادقة على المشروع تبدأ مرحلة الانجاز وما تضمنه من عمليات وإجراءات تتعلق بتدبير وتسيير المشروع. وهكذا تبدأ هذه المرحلة بتوزيع الأدوار والمهام على فريق العمل، وتنظيم البنيات والخدمات (الموارد، الوسائل، سكرتارية المشروع، فضاءاته، بنية الاتصال...). ومع أول حركة لعجلات المشروع تبدأ عملية التسيير وما تتضمنه من توجيه والتتبع والضبط والمساعدة، وتحفيز المشاركين، وتدريبهم على المهارات والخبرات التي هم في حاجة لها، والإبقاء على التواصل مع المحيط الخارجي.

التتبع والتقويم :

وأخيرا تأتي مرحلة التتبع والتقويم وتشمل متابعة العمل أولا بأول للوقوف على مدى مطابقته لأهداف المرسومة، حتى إذا ظهر انحراف عما هو مخطط له، أمكن تقويمه قبل أن يستفحل.

وهذا يقتضي بالطبع وضع عدة للتقويم تقاس عليها الأعمال المنجزة ،وتقرير أساليب التقويم، واتخاذ القرار للتحسين والتطوير.

وهكذا نخلص إلى أن مشروع المؤسسة آلية داعمة للتجديد التربوي، وقناة عملية تكرس لمدرسة الحياة، من خلال تربية النشء على المبادرة الفردية، والحرية، وتنمية الفكر التعاوني والتشاركي، وإقامة علاقات على أسس الاحترام المتبادل، والقبول بالاختلاف بعيدا عن كل تعصب وعنف.

ومن جهة أخرى لابد من الإقرار بأن مشروع المؤسسة يتطلب نفسا طويلا وجهودا جبارة، مما يستلزم وجود قيادي محنك يتقمص عدة أدوار في آن واحد بدءا بدور المبادر الذي يسعى إلى

تجاوز كل المعيقات التي تشل سير العملية التعليمية-التعلمية من خلال اقتراح مشاريع – حلول، وانتهاء بدور ضابط الصراعات والأزمات، مرورا بأدوار الرابط والرائد والمفاوض والملاحظ والمتتبع لكل ما يجري حوله.

3- مشروع الحوض المدرسي :

يتكون الحوض المدرسي من ثانوية إعدادية و المؤسسات التعليمية الابتدائية التي تشكل روافدها.

وقد استحدث الحوض المدرسي في إطار مشاريع التعاون الثنائي – خصوصا مشروع دعم التعليم الأساسي APEF- توخيا لمقاربة قضايا التربية والتكوين على صعيد المؤسسات التعليمية المشكلة للحوض المدرسي.

ومشروع الحوض المدرسي هو مشروع تربوي تتم صياغته بناء على مختلف المشاريع البيداغوجية المقترحة بالمؤسسات التعليمية المكونة له.

ويعتمد في بناء مشروع الحوض المدرسي على الخطوات التالية :

- تحليل وضعية التربية والتكوين بالحوض المدرسي بناء على مؤشرات التمدرس المميزة له؛
- تحديد القضايا والإشكالات المميزة للحوض : احتفاظ، هدر، التحاق، انقطاع مبكر...
- تحديد أولويات التدخل ومجالاته؛
- تحديد الأهداف والنتائج المتوخاة (لسنة واحدة أو لثلاث سنوات)؛
- اقتراح عمليات التدخل؛
- أجرأة العمليات المقترحة إلى مهمات؛

- أجرأة المهمات المقترحة؛
- وضع الكرونوغرامات المتعلقة بمختلف العمليات والمهمات المقترحة؛
- التقويمات : شخصية، مرحلية، نهائية.

ومن بين خصائص مشروع الحوض المدرسي نذكر :

□ الإنسجام :باعتباره مجموعة من مشاريع مبرمجة بالمؤسسات التعليمية المكونة له وذات الصلة بالمؤشرات نفسها، فإن مشروع الحوض المدرسي يتميز بالانسجام بنوعيه الداخلي والخارجي. الانسجام الداخلي بين العمليات المقترحة، ويتجلى في مخاطبتها وتعاملها مع المؤشرات المميزة للحوض. والانسجام الخارجي بين العمليات المقترحة ومقتضيات التربية والتكوين برمتها حسب التوجهات العامة للدولة في القطاع.

□ التغطية : وتتجسد في تغطية العمليات المقترحة للأهداف والنتائج المنشودة من وراء التدخل بالحوض وكذا المؤشرات المستهدف تحسينها وتجويدها.

□ التشارك : مشروع الحوض المدرسي مشروع تشاركي بامتياز ويهم كافة الفاعلين والشركاء العاملين بالمؤسسات التعليمية المكونة له. ويقتضي التشارك الانخراط الفعلي والفعال لهؤلاء جميعا، الشيء الذي يقتضي أن يتم الإشراك منذ عمليات التشخيص الأولى ضمانا لتحقيق الانخراط الفعلي للشركاء والفاعلين خلال التنفيذ.

□ التقاسم : ويهم الاطلاع على مختلف العمليات وتتبع تنفيذها باستمرار اعتمادا على وسائل وأدوات خاصة مثل النشرات والتقارير والاجتماعات واللقاءات التنسيقية والإخبارية وغيرها، مما يضمن

وضع المعلومات المتعلقة بعمليات المشروع رهن المعنيين بها. كما يقصد بالتقاسم أيضا التواصل والإخبار الذين يستلزم تنفيذ المشروع الاضطلاع بهما من لدن كافة القائمين عليه.

يعتبر إذن مفهوم الحوض المدرسي عنصرا جديدا يسعى إلى ضمان مبدأين أساسين في مقاربته لقضايا التربية والتكوين، مبدأ الاستمرارية، من خلال تمكين المتعلمين من سيرورة دراسية مستمرة من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي الإعدادي مرورا بالتعليم الابتدائي. ومبدأ الشمولية على اعتبار أنه يعتمد نظرة شمولية على صعيد الحوض ككل في كل مخطط أو إستراتيجية يهدفان إلى الارتقاء بجودة المنتوج التربوي.

خاتمة:

اعتبارا لأهمية الإدارة التربوية كعنصر فاعل و فعال داخل المنظومة التربوية،واقتناعا بدورها المتميز في أجرأة مضامين الإصلاح،وإيمانا بقدرتها على إشاعة ثقافة الإحساس بالمسؤولية واحترام أخلاقيات المهنة، يمكن أن نجزم القول بكل جرأة و شجاعة ان إسناد مناصب الإدارة التربوية ليس مكافأة على سنوات الكد و الجد داخل الفصل،و بالتالي جاء الوقت لاستراحة المحارب، بل يجب أن يكون الترشح لشغل هدا المنصب نابع من إرادة قوية في اقتحام عالم الإدارة بكل تحدياته وتسخير التجارب و الخبرات التي راكمها الأستاذ في تحقيق نجاح آخر سيكون له دون شك طعم آخر.

إن خلق مدرسة جديدة مفعمة بالحياة وقادرة على رفع التحديات الآنية و المستقبلية رهين بوجود إدارة حكيمة تمثل القدوة في المواظبة والاجتهاد و السلوك. وإذا كانت السلطات المكلفة

بالتربية و التعليم قد أبانت على جديتها في إعطاء الإدارة التربوية ما يلزمها من عناية قصد تأهيلها، فان هذه الأخيرة مطالبة بإثبات قدرتها على تأهلها الذاتي.

أما أنت أخي المترشح ،إذا ما نجحت في شغل منصب في الإدارة التربوية قد يتيح لك هذا فرصة الحرية في الحضور و الانصراف متى تشاء،لكن عليك أن لا تنسى أن بحضورك ستضبط حضور أتباعك و باجتهادك وتفانيك ستضمن اجتهاد وإخلاص الآخرين. فضبط المواظبة وتحفيز الآخرين على البدل والعطاء ليس بالمعضلة الكبرى كما قد يفهم البعض لأن وصول الرئيس في الموعد يضمن وصول الآخرين، وبقاؤه إلى نهاية الحصة كفيل ببقائهم. كما أنه إذا لم يكن قدوة في الاجتهاد فلا ينتظر من الآخرين أن يبذلوا قصارى جهدهم، لأنه بكل بساطة هو القائد، والقائد هو الذي يخطط تفاصيل المعركة للباقين وهو الذي يسبقهم إلى ساحة الوغى.

الفصل الخامس

الفجوة بين النظرية والتطبيق في الإدارة التربوية

تمثل النظرية في كل فرعٍ علمي جُمَّاع مفردات تجاربه المتباينة ، وصرحه النظري الذي تؤوب إليه أشتاته .

والعلاقة بين النظرية وتطبيقها العملي تطرح الكثير من الإشكاليات في شتى صنوف المعرفة المختلفة ، وهي في العلوم الإنسانية والاجتماعية أكثر إشكالاً !!

إذ يمثل الواقعُ الأرضيةَ التي تُستَقَى من جوانبِها المختلفة النظريةُ العلميةُ . والمحكَ الذي ترجع إليه النظريةُ لتؤكد صوابها ، أو يترجح خطأُها ، وهو بعد كل ذلك : التربةُ التي تُطبق فيها النظرية لتؤتي ثمارها .

والإدارة التربوية التي تستلهم من علم الإدارة المعاصر قوانينها وبناءها النظري ، ذات أهمية بالغة في تحقيق السياسة التعليمية المنشودة ، وبالأخص في عالمنا العربي الذي يعبر شيخ التربويين فيه الدكتور حامد عمار عن واقعه التربوي فيقول : " حينما ندقق النظر نتأكد أن التعليم في الوطن العربي متدنٍّ كماً، ومتدنٍّ نوعاً، وللتدني الكمي والكيفي مؤشرات عديدة... وأعتقد أن مؤشرات التدني الكمي تتلخص في المؤشرات التالية:

المؤشر الأول: نسبة الأمية بين الكبار الذين تجاوزت أعمارهم 15 سنة. وهذه النسبة لا تقل حسب آخر الإحصائيات عن 45% من سكان الوطن العربي لا يقرأون ولا يكتبون.

المؤشر الثاني: إذا حسبنا بمتوسط أو معدلات التمدرس والتي هي عدد السنوات التي قضاها كل مواطن في الوطن العربي ابتداء من الفئة العمرية 25 سنة فأكثر... لو أخذنا تلك السنوات التي قضاها المواطن العربي في تعليم منظم وقسمناها على الفئة العمرية 25 سنة فأكثر، فلن يزيد متوسط سنوات التمدرس على 5

سنوات، في حين أن متوسط سنوات التمدرس في الدول الصناعية المتقدمة يصل إلى 13 سنة ويتراوح بين 11 و12 سنة.. هذا بالإضافة إلى دول مثل كوريا يصل فيها متوسط سنوات التمدرس إلى 9 سنوات، وفي تايوان 10 سنوات وفي ما ليزيا وسنغافورة 7 سنوات. فنحن أمام كتلة حرجة من المواطنين المتعلمين «الفئة العمرية 25 سنة فأكثر» تمثل قوة العمل الرئيسة، وللأسف نجد أن زادها وحصيلتها من التعليم المنظم في مدارس وجامعات ومعاهد يقل كثيراً عن زاد نظيرتها في الدول الصناعية المتقدمة لدرجة تصل إلى أقل من النصف!![1]"

وهذا الواقع التربوي المتدني كما وكيفاً رغم وفرة الكتب المتحدثة عن التراث النظري التربوي ، والدورات التربوية ، والمؤتمرات العلمية ، دليل على فجوة بين النظرية والتطبيق تستدعي تحليلها لمعرفة أسبابها واستشراف طرق علاجها .

وتشمل الإدارة التربوية جميع ما يتعلق بالعملية التعليمية من النواحي الإدارية والفنية ، كما تتناول المنهج التعليمي والتربوي ، والطالب بكل ما يتعلق به من أنشطة ، وما يتلقاه من رعاية . والمدرس الذي يمثل رأس العملية التربوية ، والوسائل التي يتم من خلالها إيصال المادة التربوية إلى الطالب ، وبذا يتبين أن الإدارة التربوية تشمل العملية التعليمية من مبدئها إلى منتهاها .

" والإدارة التربوية فرع من علم الإدارة ، نشأ متأخراً فاختزل المراحل التي مر بها الأصل (علم الإدارة) الإدارة التعليمية ، الإدارة بالأهداف، العلاقات الإنسانية في الإدارة ، المدرسة كنظام اجتماعي .. إلخ . والسعودية جزء من العالم العربي الذي يعتمد

([1]) شيخ التربويين العرب في لقاء هموم التعليم في الوطن ، الرياض ، مجلة (المعرفة) عدد (41) ، (شعبان 1419هـ - ديسمبر 1998م)

على الإنتاج الفكري والتطبيقي الغربي في مجالي علم الإدارة والإدارة المدرسية.

وبذا يمكن - تجاوزاً - تقسيم أدبيات الإدارة التربوية الموجودة في اللغة العربية إلى مجموعتين : الأولى تعنى بالتنظير والمدارس الفكرية ، والثانية تصف الواقع. ولا يوجد إلا القليل من البحوث التطبيقية المحلية في مجال الإدارة المدرسية ، وأكثر الموجود هو في نطاق الاتجاهات، وبخاصة الاتجاهات المقارنة نحو ممارسات أو مسائل إدارية معينة [(2)]"

وبملاحظة الواقع التربوي في العالم العربي نجد ثراء في التأليف التنظيري من حيث الكم ، وفقراً في الأبحاث التي تجيب عن تساؤلات حقيقية تسير بالعملية التربوية قدماً . والأدهى من ذلك: أن بعض الباحثين المتطلعين إلى مناقشة إشكاليات الواقع الحقيقية في أبحاثهم لا يجدون تجاوباً فعالاً ، ولا دعماً منتجاً ، وكأن البحث العلمي يكفيه أن يحلق في سماء النظرية دون أن تلوثه أتربة الممارسة الواقعية .

أسباب الفجوة بين النظرية والتطبيق في الإدارة التربوية :

1- التباين بين النموذج النظري المطروح والبيئة التربوية الوطنية:

ويتمثل ذلك في النظريات التربوية المرتبطة ببيئتها الثقافية التي أفرزتها ، كالنظريات التربوية المتمركزة حول الفرد في النموذج الأمريكي ، أو النظريات التربوية الاشتراكية في المجتمعات الاشتراكية السابقة .

([2]) حمد البعادي : كيف نطور أداء الإدارة المدرسية ، من موقع باب على الإنترنت :
http://www.bab.com

وقد عانت بعض البلاد العربية والإسلامية من عمليات الاستنساخ الفكري المباشر التي شغلتها فترات متعاقبة ، وكانت تتبنى نظرية تربوية ما ، وتسير فيها شوطاً ، ثم تتغير الأنظمة السياسية فتتغير تبعاً لها النظرية المستوردة من الشرق إلى الغرب .

وينبغي إزاء هذا السيل من الاقتباس والاستنساخ أن يستلهم تراث الأمة الثقافي ، وتدرس طبيعتها الاجتماعية لتقدم إليها النظريات التربوية المتوافقة معها ، وكلما كانت النظرية أقرب إلى روح الأمة كانت إمكانية تطبيقا أعلى ، مما يضيق من الفجوة بين النظرية والتطبيق .

2- غياب مراكز الأبحاث الأكاديمية الجامعية عن واقع العمليات التربوية :

رغم أن موقع الجامعة ينبغي أن يكون في مركز الأمة ، تتلقى منها إشكالاتها لتحللها بالمنهج العلمي ثم تقدم الحلول إليها ، إلا أن ثمة خللاً في التواصل بين الجامعات في البلاد العربية وبين الواقع العربي ، ولا تخلو الإدارة التربوية من هذه الخلل ، فكثير من الأبحاث المقدمة إلى الأقسام الأكاديمية في الجامعات تتناول مشكلات سطحية يمكن للباحث أن يتنبأ بحلولها مسبقاً ، وتتجاهل المشكلات الأعمق التي يحتاج الواقع التربوي إلى حلها .

3- وفرة الخطط ونقص المتابعة :

بتأمل السياسات التعليمية المختلفة للدول العربية نجد الكثير من الخطط التربوية الشاملة ، غير أننا نلمس فيها كثيراً من الثغرات فيما يتعلق بآليات التطبيق ، إذ ليس ثمة نظام بشري إلا ويعتريه النقص في ولادته ، وبتتبع تطبيقه تتلافى أوجه القصور فيه شيئاً

فشيئاً . وبهذا تكون متابعة تطبيق النظام مساوية في الأهمية لوضعه .

4- التباين بين واضع النظرية ومطبقها :

غالب من يقومون بوضع النظريات والأنظمة والحلول لإشكالات الواقع التربوي هم من الأكاديمين وأعضاء الإدارة العليا ، ورغم ما يحملون من ثقافة واسعة ، ومعرفة أكاديمية متخصصة إلا أن الكثير من التجارب الواقعية ينقصهم ، مما يوسع الشقة بينهم وبين المنفذين لهذه الأنظمة واللوائح .

5- قلة التأهيل الإداري الكافي للمدير قبل إسناد مهام الإدارة إليه :

إن أن مدراء المدارس هم من المعلمين الذين تلقوا في تعليمهم الجامعي علوماً متخصصة وتربوية ، ولكنهم لم يتلقوا تدريباً إدارياً يناسب ما سيسند إليهم من مهام ، وإسناد المهام الإدراية إليهم دون تدريب جيد في مجال الإدارة يقلل من كفاءتهم في تناول المهام ومعالجة المشاكل الإدارية .

واقع الفجوة بين النظرية والتطبيق في الإدارة التربوية :

" وتفترض النظريات التربوية الكثير من الشروط والصفات المتعلقة بالمدير التربوي ، وتضع على كاهلة كثيراً من المهام التي ينبغي القيام بها لأداء دوره الحقيقي ، غير أن الواقع التربوي متباين مع الصورة التنظيرية المثالية .

إن المفترض هو أن يكتسب مدير المدرسة «عدته» من مصدرين : إطار نظري علمي تطبيقي ثري ، وتراث أو تقليد ممارس يحدد الإجراءات والآليات. وفي المملكة يوجد قصور في الناحيتين: فمن ناحية الإطار النظري والعلمي نجد أن صلة معظم المديرين بعلم الإدارة المدرسية صلة ضعيفة مقصورة على ما يتلقونه في

الدورات التدريبية، ومن ناحية التراث الممارس نجد أنه لا توجد أدلة تصف العمل وتحدد مسؤوليات المدير وصلاحياته وتقدم له آليات وأدوات ونماذج العمل وإطاره القانوني .

ولذا فإن أي جهد لتطوير أداء مدير المدرسة ينبغي - في رأينا - أن يعتمد على الجانبين: إثراء الخلفية العلمية لدى أشخاص يفترض أن لديهم الاستعداد الطبيعي للقيادة من ناحية، توفير أدوات الممارسة وآلياتها من ناحية أخرى.

إن الإدارة - سواء المدرسية أم غيرها - هي فن التعامل مع الواقع لغرض تحقيق أهداف المؤسسة. ومن هذا المنطلق فإن أي توصيات تخص تطوير «الإدارة المدرسية» ينبغي أن تقوم على أساس من الواقع المتمثل في القيم والعادات والخصائص الثقافية في المجتمع ، وخصائص وصفات وطموحات الأشخاص الذين يتم ترشيح المديرين والوكلاء من بينهم ، وواقع الإجراءات الإدارية والمالية المعمول بها [(3)]" .

ويوجد كم هائل في أدبيات الإدارة المدرسية حول صفات المدير الناجح وأساليب اختياره: وعبر الخمسة عشر عاماً الأخيرة تعاملت شعبة الإدارة المدرسية مع هذه المسألة بواقعية وفعالية، ساعية قدر الإمكان إلى تحقيق ما يمكن تحقيقه في إطار الظروف والواقع.

إن الضوابط المستخدمة حالياً في اختيار المديرين والوكلاء مناسبة وحالات الفشل الإداري في بعض المدارس ناتجة (في الغالب) عن عدم تطبيق كل الضوابط والأساليب والأدوات

([3]) حمد البعادي : كيف نطور أداء الإدارة المدرسية ، من موقع باب على الإنترنت :
http://www.bab.com

المقررة، يضاف إلى ذلك قصور في أساليب وأدوات المتابعة التي تساعد على التحقيق من أن من تم اختياره يؤدي عمله وفقاً لأفضل معايير الأداء.

إذ نجد كثيراً من المظاهر التي تشير إلى الفجوة المتسعة بين التنظير في اللوائح الإدارية والتطبيق الفعلي ، ومن ذلك :

- إعراض المعلمين المتميزين عن العمل في مجال الإدارة المدرسية، على الرغم من قدراتهم الكامنة والمحاولات التي تبذل لإقناعهم.

- التسرب، ونقصد به ترك العمل في مجال الإدارة المدرسية من قبل القائمين عليها، حيث تتفاجأ إدارات التعليم بطلبات الإعفاء في نهاية كل عام دراسي خصوصاً من بعض مديري المدارس المتميزين طالبين في ذلك العودة إلى التدريس أو الالتحاق بأي عمل آخر كالإرشاد الطلابي أو ريادة النشاط أو غيرها.

- قلة الدافعية عند بعض القائمين على إدارات المدارس، حيث يلاحظ أن لديهم الكثير من الطاقات والقدرات ولا يبذلون إلا القليل منها. تكمن المشكلة في هذه الدراسة في «أن إدارة المدرسة في واقعنا التربوي تعاني العزوف والتسرب وقلة الدافعية» .

ولتحديد أدق للمشكلة فإننا نحصرها في التساؤلات التالية:

- ما الأسباب التي تجعل المعلمين الأكفاء يعزفون على العمل في مجال الإدارة المدرسية؟
- ما الأسباب التي تجعل بعض القائمين على الإدارة المدرسية يتسربون منها إلى غيرها؟
- ما الأسباب التي تحد من دافعية بعض القائمين على الإدارات المدرسية نحو الأداء الأفضل؟

الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة :

أصدرت وزارة المعارف السعودية قراراً وزارياً بـرقم 21/3246/4/7/30 وتـاريخ 1384/10/9هــ بالموافقة على النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية، كما أصدرت قـراراً آخـر بـرقم 1/6452/4/5/1 وتاريخ 1390/12/3هـ بالموافقـة عـلى اللائحـة الداخليـة لتنظـيم مـدارس المـرحلتين المتوسـطة والثانوية، واستمر العمل بالقرارين حتى صدور القواعد التنظيمية لمـدارس التعلـيم العـام عـام 1420هـ

وفي قراءة سريعة لواجبات مدير المدرسة في التنظيمين السابقين فسنورد بعضاً منها عـلى سـبيل المثال لا الحصر لإيضاح بعض الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة، وذلك على النحو التالي:

- مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن المدرسة نظاماً ونشاطاً، وقـد يكـون منفـرداً فعليـه تقـع تبعة الأعمال الإدارية بالمدرسة وقد يكون معه وكيل أو مراقب فهو مسؤول عـن حسـن توزيـع العمل على من يشاركه.

- مدير المدرسة مسؤول عن تنفيذ المنهج الدراسي وتنفيذ كل ما يصدر إليه من تعليمات عليا في هذا الخصوص.

- مدير المدرسة هو المسؤول عـن توجيـه المدرسـة إداريـاً وفنيـاً وعـن مراقبـة المدرسـة وأعمال الموظفين وسلوك الطلاب، وعن مجتمع المدرسة بشكل عام، وهو رئيس مجلـس المدرسة واللجان الإدارية وجميع المجالس أو اللجان التي تعقـد داخـل المدرسـة بصـفة دائمة أو مؤقتة، وهو المرجع لجميع الموظفين بالمدرسـة والقـائم عـلى تنسـيق أعمالهـم، وهو المسؤول عن إعداد التقارير الدوريـة عـن سـير الدراسـة في المدرسـة والإحصـاءات السـنوية عنهـا، كـما هـو المسـؤول عـن المدرسـين وأعمالهـم ومـواظبتهم والاطـلاع

على دفاتر تحضيرهم والتوقيع عليها وإعداد الجداول المدرسية والإشراف على تنظيم السجلات وتنفيذ التعليمات التي ترد للمدرسة من الجهات المختصة وإبلاغها لهيئة المدرسة والإجابة عن المكاتبات. وعلى مدير المدرسة العناية بالنواحي الصحية وتفقد صحة الطلاب والعمل على نظافة المدرسة.

- على مدير المدرسة الابتدائية أن يقوم بأداء النصاب المقرر عليه من الحصص الأسبوعية.

- المدرسة التي لم تستكمل هيئتها الإدارية يقوم مدير المدرسة بتوزيع الأعمال فيها على الإداريين الموجودين، وإذا لم يوجد سوى المدير فعليه أن يقوم بعمل الجميع.

- لا يحق لمدير المدرسة أن يضم أو يفصل فصولاً مضمومة أو يقسم فصلاً إلا بعد الرجوع إلى إدارة التعليم أو أخذ الموافقة من المفتش المختص بشرط توفر الغرف المناسبة.

- في حالة رغبة مدير المدرسة بتوقيع عقوبة على أي موظف في المدرسة داخل الهيئة أو خارجها عليه أن يعرض رأيه لمدير التعليم مدعماً بالأدلة التي تدين الموظف.

- على مدير المدرسة أن يراقب بدقة سير اختبارات النقل وفق التعليمات الموضحة، وأن يحتفظ بسجلاتها نظيفة مصونة من العبث. - في الإجازة الصيفية يوزع العمل في المدرسة بين أفراد الهيئة الإدارية بالتساوي ابتداء بالمدير وتزود إدارة التعليم بصورة من التوزيع.

- على مدير المدرسة أن يهتم بالنشاط المدرسي للتلميذ فيبذل جهده في توفير الخامات اللازمة وتهيئة الإجراءات المناسبة، وأن

يوزع مختلف أنواع الأنشطة على المدرسين حسب ميولهم وقدراتهم ويشرف عليه إشرافاً مستمراً.

- على مدير المدرسة الحضور للمدرسة يومياً قبل الميعاد المحدد لبدء الدراسة بربع ساعة، وعليه ألا يغادر المدرسة خلال الدوام المدرسي، وأن يكون آخر من يخرج من المدرسة. هذا إضافة إلى الأعباء الملقاة على مدير المدرسة فيما يتعلق بعلاقة المدرسة بالمجتمع وعلاقتها بإدارة التعليم. والأعباء المستجدة يومياً فيما يتعلق بالطلاب وبالمبنى المدرسي وخلافه.

وما أوردناه آنفاً هو بعض مما ورد في اللائحتين المنظمة للمدارس حول مسؤوليات مدير المدرسة وواجباته ، كمثال فقط لبعض الأعباء الملقاة على عاتق مدير المدرسة في واقعنا التربوي.

والملاحظ على المسؤوليات المذكورة ما يلي:

- كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة في واقعنا التربوي.

- خلو اللائحة من أي مميزات أو حوافز تشجيعية لمدير المدرسة.

- عدم وجود الصلاحية الكافية التي تجعل مدير المدرسة يمارس عمله بإيجابية أكثر. حتمع صدور صلاحيات مديري المدارس التي بتحليلها نجد أنها عبارة عن مجموعة من المهام والمسؤليات التي ظلمت بتسميتها صلاحيات

الحوافز الإيجابية ودورها في النهوض بمستوى الإدارة المدرسية :

يستنتج من مفهوم «الحوافز» ما يلي: - أن الحوافز تزيد من دافعية الإنسان للعمل.

- أن الحوافز تستقطب الأفراد وتدفعهم نحو الرغبة في العمل.

- أن الجهود الزائدة عن المعدل الطبيعي لا تتحقق إلا من خلال الحوافز.

وحيث إن الإدارة المدرسية تحتاج إلى مزيد من الدافعية للقائمين عليها، وتحتاج أيضاً إلى استقطاب الأفراد للعمل بها، وتحتاج إلى مزيد من الجهود المبذولة لتحقيق أهدافها. فإنها في أمس الحاجة إلى مزيد من الحوافز التشجيعية لكل من يعمل بها تحقيقاً لفاعلية أكثر في الأداء لينعكس ذلك إيجاباً على المدرسة.

أسباب العزوف والتسرب وقلة الدافعية :

من واقع الخبرة العمليةومن استطلاع شفوي طبق على بعض المعلمين وبعض مديري المدارس في عدة لقاءات غير رسمية.. تم التعرف على آرائهم في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الأسباب التي تجعل المعلمين الأكفاء لا يرغبون في العمل في مجال الإدارة المدرسية؟
- ما الأسباب التي تجعل بعض القائمين على الإدارة المدرسية يتسربون إلى غيرها؟
- ما الأسباب التي تحد من دافعية بعض القائمين على إدارات المدارس نحو الأداء الأفضل؟

وقد كانت الإجابات تحتوي على كثير من الأسباب المتشابهة التي تم اختصارها فيما يلي:

- إن العمل في مجال الإدارة المدرسية هو عمل جديد على المعلم يتطلب جهداً إضافياً وإعداداً مسبقاً، ليستطيع القيام بهذا العمل على الوجه المطلوب بعيداً عن المحاكاة والتقليد.

- إن المسؤوليات الملقاة على عاتق مدير المدرسة كبيرة لا يقوى على تحملها إلا من كانت ظروفه النفسية والجسمية والصحية والاقتصادية والعائلية مناسبة.

- إن العمل في مجال الإدارة المدرسية يفتقر إلى مزيد من الحوافز المادية التي تتفق وعظم مسؤولياته وتعدد مهامه.

- مادام العمل في مجال الإدارة المدرسية صعباً واختيارياً في الوقت نفسه، فإن الأفضل أن يختار الشخص العمل الأكثر سهولة ويسراً.

- إن من يعمل في مجال الإدارة المدرسية معرض للانتقاد والمساءلة أكثر من غيره في حالة وجود أي هفوة في عمل المدرسة مهما بذل من جهود مضنية.

- إن صلاحيات مدير المدرسة محدودة جداً على الرغم من أهمية دوره في المدرسة. - إن محدودية الإمكانات في بعض المدارس لا تشجع على العمل في مجال إدارتها (كموقع المدرسة - نوعية مبناها- اشتراكها مع مراحل أخرى- وغيره).

وبعد طرح أوجه النقص الحالية في الإدارة المدرسية يمكن إقتراح بعض الحلول ، ومنها:

1. إنشاء مجلس لمديري المدارس في كل محافظة يهتم بتطوير الإدارة المدرسية وزيادة وجاهة المهنة .
2. تشجيع المديرين المتميزين وإعطاؤهم الأولوية في المشاركة عن طريق بعض الحوافز مثل : المشاركة في الزيارات الدولية ، المشاركة في المؤتمرات والندوات ، وإكمال الدراسة العليا.
3. تنظيم زيارات المديرين للمدارس الأخرى لنقل تجاربهم والمشاركة في تطويرها .

4. إتاحة الفرصة للمديرين للمشاركة في الأعمال واللجان المتخصصة في جهاز الوزارة أو بإدارات التعليم حتى يكون لهم دور في التخطيط والدراسة للقرارات الإدارية والتربوية التي تم اتخاذها في قطاع التعليم ..

5. تعميم اللقاءات مع مسؤولي التعليم في المناطق مع استخدام نظام الحقائب الإدارية المتمثلة في تنظيم كل الأدلة ذات العلاقة بعمل مدير المدرسة.

6. الاستعانة ببعض المديرين المتقاعدين المتميزين للمساعدة في تطوير الإدارة المدرسية في مناطقهم ومكافأتهم بالطرق النظامية.

7. تفعيل دور مجلس إدارة المدرسة وإعطاؤه الصلاحيات والمسؤوليات المناسبة.

8. الكتابة لمجلس الخدمة المدنية بطلب إعادة إيجاد مكافأة مالية تخصص للقائمين بعمل مدير المدرسة والوكيل على غرار ما يتم في الجامعات للعمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام ، نظير ما يقوم به مدير المدرسة والوكيل من مسؤوليات كبيرة في المدارس.

9. إعادة النظر في الوضع التنظيمي لموقع شعبه الإدارة المدرسية في الهيكل التنظيمي في الوزارة وفي إدارات التعليم؛ نظراً لما للإدارة المدرسية من أهمية بالغة في الإشراف المباشر على تنفيذ السياسة التعليمية على أرض الواقع. حيث نرى أن تكون إدارة عامة على مستوى الوزارة تتبع مباشرة لوكيل الوزارة للتعليم. أما على مستوى إدارات التعليم فنرى أن تكون وحدة مستقلة تتبع مباشرة لمدير التعليم.

10. أهمية إنشاء قسم خاص في كليات المعلمين يتولى إعداد المختصين في مجال الإدارة المدرسية.. حيث يلتحق به المعلمون

الذين أثبتوا جدارتهم في الميدان بعد ثلاث سنوات على الأقل من الخدمة ليتخصصوا في الأعمال القيادية بالمدارس ويكون ذلك بمنزلة الترقية لهم.. لضمان القدرة على ممارسة العمل الإداري في المدارس والاستمرار فيه.

11.تطوير نموذج جديد مخصص لتقويم أداء مدير المدرسة ووكيلها يحتوي على كافة العناصر المطلوب تقويمها .

12.وضع معالم للخطة المدرسية بحيث يطلب من مدير المدرسة (بعد تدريبه) أن يضع خطة سنوية لمدرسته يحدد فيها أهداف المدرسة (التربوية والتشغيلية) وأدوات تحقيق هذه الأهداف ، ثم يتم تقويمه وفقاً لمدى تحقيق هذه الأهداف .

13.تشجيع وسائل غير تقليدية في التقويم يتم الاستئناس بها (دون الاعتماد عليها) مثل وضع نموذج لتقويم الطلاب للمدرسة ، ووضع كذلك نموذج لتقييم الأهالي للمدرسة ، على أن ينظر مجلس إدارة المدرسة في هذه النتائج قبل اعتمادها أساساً لتقويم أداء إداريي المدرسة .

14.إيجاد آليات محددة للمتابعة المبتدئة بالتقويم والمنتهية بتدريب محدد المحتوى هادف إلى تغييرات معينة بحسب احتياجات المديرين أنفسهم؛ لأن التقويم بدون متابعة لا قيمة له ، بل تشير دراسات كثيرة إلى أن المتابعة المحتوية على أدوات محددة (مكافآت وعقوبات) وعلى تدريب يستجيب لحاجات الأشخاص الذين يتم تقويمهم هو أنجح أدوات الإصلاح الإداري .

15.ضرورة إصدار تنظيم جديد يتم من خلاله تحسين أوضاع القائمين على إدارات المدارس مادياً ومعنوياً . ومماينبغي اتخاذه في هذا المجال ما يلي:

- تصنيف إدارات المدارس إلى فئات ثلاث (فئة «أ» و «ب» و«ج») ويكون التصنيف حسب حجم المدرسة ومرحلتها.
- يتم تعيين مديري المدارس في البداية على الفئة «ج» ثم تتم ترقيتهم إلى الفئات الأخرى حسب جهودهم وتميزهم في الأداء وفعالية مدارسهم في تحقيق الأهداف المرسومة.
- تختلف كل فئة عن الأخرى من حيث المميزات المادية والمعنوية والصلاحيات الممنوحة للمدير.
- عمل هيكل تنظيمي جديد للمدرسة (كل مرحلة على حدة) يضمن ما يلي: - وجود الوظائف الإدارية المساعدة والمساندة للإدارة المدرسية. مثل (وكيل إداري- وكيل لشؤون الطلاب مسجل طلبة يكون مختصاً في أعمال الحاسب الآلي ليقوم بمهامه في المدرسة- مراقب طلبة- عمال نظافة - خدم).
- وجود الوظائف الفنية ليتولى القائمون عليها الإشراف التربوي المباشر على أعمال المعلمين مثل (مشرف تربوي مقيم متفرغ في المدرسة الابتدائية
- مشرف لكل مادة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويمكن هنا أن يكون من المعلمين المتميزين وبنصاب مخفض).
- وجود وظيفة خاصة بالشؤون المالية يتولى القائم عليها التخطيط والتنفيذ والمتابعة للمصروفات المالية في المدرسة.

الفصل السادس

معوقات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي ومدير المدرسة

مقدمة

الإشراف التربوي ركن من أركان النظام االتعليمي يقصد به تطوير وتنمية مدخلات هذا النظام وعملياته والعمل على تحقيق فعالية هذا النظام في تحقيق أهدافه.

وتنص الكثير من تعريفات الإشراف التربوي بمفهومه الحديث على أن عملية الإشراف عملية تعاونية . ولعل أهم الأطراف القيادية التي تقع عليها مسؤولية العمل الإشرافي في المدرسة هما المشرف التربوي ومدير المدرسة.

إن المفاهيم الحديثة في الإشراف تؤكد على أهمية التعاون في العمل الإشرافي، والتأثير الإيجابي لهذا التعاون على تكامل الأدوار، وتوفير الكثير من الوقت والجهد، وتنويع الخبرات والكفايات اللازمة لممارسة العمل الإشرافي.

لكن رغم ذلك كله فإن الدراسات التي أجريت على واقع الإشراف التربوي تشير إلى وجود بعض السلبيات مثل:

- عدم كفاية الوقت الذي يقضيه المشرف التربوي في المدرسة.
- سيادة الطابع التقييمي على عمل المشرف التربوي حيث إن معظم وقته وجهده ينصب في هذا الجانب.
- غلبة الجانب الإداري في عمل مدير المدرسة على حساب الجانب الإشرافي.

وهذه في الحقيقة، مؤشرات على أن فرص التعاون في العمل الإشرافي بين المشرف التربوي ومدير المدرسة محدودة، وأن هناك معوقات ساهمت في محدودية هذا التعاون المطلوب بينهما.

مفهوم الإشراف التربوي

يمكن أن تتلخص المفاهيم الحديثة لعملية الإشراف التربوي بأنها تلك العملية الشاملة التعاونية التي تهدف إلى تطوير العمل التربوي التعليمي وزيادة فعاليته.

صفة الشمول تعني أن الجهود الإشرافية التقييمة والتطويرية يجب أن تشمل كل عناصر العمل التربوي التعليمي من تلاميذ ومعلمين ومناهج وبيئة مدرسية وغيرها. تعدد مجالات عملية الإشراف التربوي يعني تعدد المهام والمسؤوليات الإشرافية وكثرتها وتشعبها كما يعني بالضرورة تعدد الأطراف التي ينبغي أن تشترك وتتعاون في أداء تلك المهام والمسؤوليات، ولعل أبرز أطراف العملية الإشرافية على مستوى المدرسة هما مدير المدرسة والمشرف التربوي.

أهمية دور مدير المدرسة الإشرافي

إن دور مدير المدرسة القيادي للعمل التربوي التعليمي في المدرسة يؤكد ضرورة مساهمته بفعالية في عملية الإشراف التربوي. إن تمثيل مدير المدرسة للدور القيادي وتبنيه له تجعله يولي اهتماماً كبيراً للمسؤوليات الإشرافية إلى جانب المسؤوليات الأخرى وذلك للارتقاء بالعمل التربوي التعليمي إلى المستوى الذي يجعله محققاً للأهداف.

ومن الأمور التي تبرز أهمية دور مدير المدرسة في العمل الإشرافي هو وجوده المستمر في ميدان العمل مما يؤهله لمعرفة واقع المدرسة بكل تفاصيله وكذلك المتابعة المستمرة لجهود التطوير. كما يؤهله الوجود المستمر في ميدان العمل لبناء علاقة مهنية وشخصية مع التلاميذ والمعلمين وجميع العاملين في

المدرسة تساعده على إحداث التأثير المطلوب في دافعيتهم وفعاليتهم.

ولعل هناك من يشير إلى بعض الصعوبات التي تقف في وجه مدير المدرسة عند ممارسته لعمله الإشرافي مثل عدم وجود الوقت الكافي لمدير المدرسة نظراً لكثرة مسؤولياته وعدم توفر المعينات البشرية والمادية بشكل كافٍ. ومن الصعوبات التي تتردد كثيراً في هذا المجال هو عدم إلمام مدير المدرسة بالتخصصات المختلفة وخاصة عندما يتعلق الأمر بالإشراف على المعلمين في المدرسة.

بالنسبة لعدم توفر الوقت الكافي، فإنه من المعلوم أننا لا نتوقع أن يباشر مدير المدرسة بنفسه تنفيذ كافة المسؤوليات سواء كانت إدارية أو فنية. ذكر Whitaker and Thrner(2000) أن مما يعين مدير المدرسة على تحقيق التوازن في أدائه لمسؤولياته وترتيبه لأولويات عمله هو تصنيف أعماله حتى يعرف المسؤوليات التي لابد أن يباشرها بنفسه، والمسؤوليات التي يمكن أن يشترك مع الآخرين في تنفيذها. وتلك المسؤوليات التي ينبغي أن يفوضها للآخرين.

ويقول في ذلك بطاح(1991): "إن مدير المدرسة ليس هو المسؤول الوحيد عن العمل في المدرسة، خصوصاً أنه يستطيع أن يفوض بعض سلطاته إلى الآخرين من العاملين في المدرسة".أما بالنسبة لصعوبة عدم إلمام مدير المدرسة بالتخصصات المختلفة التي تدرس في مدرسته وذلك عند إشرافه على المعلمين، فإن حقيقة شمولية عملية الإشراف وتعدد جوانبها تجعلنا ندرك أن هذه الصعوبة تتعلق بجزئية من العمل الإشرافي،

هذه الجزئية هي تنمية المعلمين وتقييمهم في مجال تخصصهم. مدير المدرسة هنا له مجال واسع في تنمية المعلمين في جوانب أخرى غير التخصص مثل ضبط الصفوف وإدارتها وإثارة تفاعل التلاميذ. وبناء علاقات إيجابية مؤثرة مع التلاميذ. بالإضافة إلى هذا، المجال أيضاً واسع أمام المدير في العمل الإشرافي في محاور أخرى مثل التلاميذ والمنهج والبيئة المدرسية.

أهمية دور المشرف التربوي:

تنبع الأهمية هنا من كون المهمة الأساسية للمشرف التربوي هي الاضطلاع بالمسؤوليات التي من شأنها تطوير العمل التربوي التعليمي في المدرسة. ويؤكد هذه الأهمية ما تشير إليه الدراسات من تركيز الكثير من مديري المدارس على المسؤوليات الإدارية أكثر من المسؤوليات الفنية.

هذا الواقع للإدارة المدرسية يجعل الحاجة ماسة إلى وجود المشرف التربوي الذي يفترض أن يعالج هذا الخلل ويسد هذا النقص. ومما يؤكد أهمية دور المشرف التربوي في تحسين وتطوير العمل التربوي التعليمي هو ما يملكه من خبرة فنية متخصصة في المادة العلمية وطرق تدريسها. وهي خبرة اكتسبها بإعداده المسبق وكذلك – وهذا أهم – اكتسبها بتجواله المستمر بين مختلف المدارس ومواجهته لمختلف المواقف وإطلاعه على الكثير من الأفكار والتجارب.

ولعل موقع المشرف التربوي كحلقة وصل بين مستوى التخطيط في إدارة التعليم ومستوى التنفيذ في المدرسة يعطي دوره المزيد من الأهمية. هذه الأهمية تأتي من دوره المفترض في ترشيد صناعة القرار في مستوى التخطيط عن طريق تزويده

المخططين هناك بالمعلومات المطلوبة عن ظروف الواقع وإمكاناته، وهي معلومات ضرورية لاتخاذ قرارات قابلة للتطبيق. وانطلاقاً من هذا الموقع يفترض أن يقوم المشرف التربوي في مستوى التنفيذ بتفسير السياسات ويوضح أهداف القرارات والخطط وآليات تطبيقها، ويعمل بالتعاون مع العاملين في المدرسة على أن تكون الجهود موجهة لتحقيق الأهداف.

تبين مما سبق ذكره أن أبرز الأطراف المساهمة في عملية الإشراف التربوي هما مدير المدرسة والمشرف التربوي، كما تبين أن لكل دور أهميته وذلك نظراً لما يتميز به كل طرف.

تكامل الأدوار:

في عملية شاملة كعملية الإشراف التربوي، لا يمكن أن نتوقع أن تحقق الأدوار المستقلة المنفصلة عن بعضها، مهما كان مقدار الجهد ونوعيته، نتائج إيجابية. لذلك فإن سمة التعاونية لابد أن تكون سمة لازمة لعملية الإشراف التربوي. غير أن الواقع يشير إلي خلاف ذلك.

العوامل التي تقف وراء هذا الواقع في مجال التعاون متعددة، ومن هذه العوامل واقع الإدارة المدرسية من حيث ضعف الإعداد والتدريب وقلة الدعم المادي والبشري لها من قبل الوزارة وإدارة التعليم.

ومن العوامل أيضاً واقع الإشراف التربوي من حيث قلة الوقت الذي يقضيه المشرف التربوي في المدرسة، ومن حيث تركز الجهد الإشرافي على أعمال يغلب عليها الطابع التقييمي.

وهذا مرتبط بسياسات اختيار المشرفين التربويين وإعدادهم لأدوارهم وتدريبهم عليها أثناء الخدمة، وكذلك مرتبط بقلة عدد المشرفين التربويين مقارنة بعدد المدارس والمعلمين.

هناك عامل آخر لا يقل عن العوامل السابقة أهمية وهو أن الوزارة وإدارات التعليم، رغم أنهما تحثان على التعاون بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، لم تتبعا ذلك بتوضيح وتحديد آليات هذا التعاون المطلوب. ومما صدر بهذا الشأن هو ما ورد في الفقرة الثامنة من المادة الخامسة عشرة في الفصل الثالث من القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم والتي صدرت بقرار من وزير المعارف ونشرته مجلة التوثيق التربوي الصادرة عن الوزارة في عددها 44 عام 1421هـ، ص 139. والتي تخص مسؤوليات مدير المدرسة وتقول:" التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم مع ملاحظة المبادرة في دعوة المشرف المختص عند الحاجة".

بالنظر إلى هذه العبارة، ندرك أنها عبارة عامة تركز على التسهيل والمتابعة ولكنها لم تذكر دور المدير كمشارك أساسي للمشرف التربوي.

أما القواعد التنظيمية للإشراف التربوي والتي صدرت من مكتب وزير التربية والتعليم بالتعميم رقم 22052 وتاريخ 1422/1/22هـ إلى إدارات التعليم العامة في المناطق وإدارات التعليم في المحافظات وعند ذكر مهام المشرف التربوي، فإن العبارة الوحيدة التي توصي بتشجيع التعاون بين المشرف التربوي والعاملين في المدرسة هي العبارة رقم 4 والتي تقول: (توظيف مفهوم "

العلاقات الإنسانية" بينه وبين العاملين في الميدان التربوي بما يحقق الشورى والرأي المشترك). وهذه العبارة بالإضافة إلى عموميتها الشديدة، فهي لم تذكر مدير المدرسة الذي يعد أهم العاملين في الميدان.

وعدم وضوح آليات التعاون المطلوب بين مدير المدرسة والمشرف التربوي عامل أشار إليه من ضمن المؤثرات التي تجعل علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة دون المستوى المأمول.

المفاهيم الحديثة تؤكد على ضرورة تكامل العملية التربوية التعليمية وضرورة النظر إليها كمنظومة تتكون من أجزاء مترابطة متفاعلة وبالتالي ضرورة التكامل في الأدوار والتنسيق بينها.

مستويات التخطيط في الوزارة وإدارات التعليم تتبنى هذه المفاهيم نظرياً حيث نلاحظ ذلك فيما يصدر عنهما من تعاميم وأدلة، لكن واقع الإدارة المدرسية وواقع الإشراف التربوي الذي تمت الإشارة إليه سابقاً يعطي صورة أخرى. استمرارية هذا الواقع تقريباً على نفس الوتيرة تثير التساؤل عن حقيقة المفاهيم المتبناة في مستوى التخطيط عن عملية الإشراف التربوي.

إن تبني المفهوم الحديث يتطلب تطوير الإدارة المدرسية وجهاز الإشراف التربوي تأهيلاً وتدريباً ودعماً مادياً ومعنوياً لتمكينهما من المشاركة بعمل تكاملي لتطوير العملية التربوية التعليمية.

ليس من المبالغة القول إن مفهوم الإشراف التربوي المتبنى والذي يعكسه الواقع هو أن عملية الإشراف التربوي عملية جزئية تتركز في الجهد التقييمي الذي يقوم به المشرف بإجراءات بسيطة محددة تتمثل بزيارة المدرسة والمعلمين في الفصول

والحديث المختصر مع المعلم والمدير بعد الزيارة ثم يختتم تلك الزيارات القليلة للمعلمين في مختلف المدارس بكتابة التقارير ورفعها للمسؤولين.

أمور تساعد على تحقيق الدور التكاملي:

1- تطوير الإدارة المدرسية بالاختيار السليم للشخصيات القيادية وإعدادهم وتدريبهم لمهمة تطوير العمل التربوي والتعليمي، وكذلك توفير الدعم المادي من مبانٍ وأجهزة والدعم البشري الإداري والفني.

2- تطوير الإشراف التربوي أيضاً بالاختيار السليم لأصحاب التخصص من ذوي الشخصيات القيادية وإعدادهم وتدريبهم للعمل التطويري الشامل المتكامل ودعمهم مادياً بتوفير ما يحتاجونه من تجهيزات وتقنية حديثة تسهل لهم التخطيط والتنسيق والتواصل مع الآخرين، ودعمهم معنوياً بالتخفيف من أعبائهم الإدارية والتقييمية وإعطائهم المزيد من الثقة والصلاحيات وإبداء المزيد من الاحترام والتقدير لآرائهم وأفكارهم التطويرية.

ولعل من أبرز مظاهر الدعم هنا هو زيادة عدد المشرفين التربويين حتى يقل نصابهم من المدارس والمعلمين ليتوفر لهم الوقت الكافي ويستطيعوا البقاء في الميدان وقتاً أكبر يساعدهم على تعميق معرفتهم بالميدان وعلى بناء علاقة إيجابية مهنية مع العاملين في المدرسة وعلى توسيع جهودهم لتشمل محاور العملية التربوية التعليمية الأخرى مثل التلاميذ والمنهج بمفهومه الواسع والبيئة المدرسية وعلاقتها بالبيئة المحيطة.

3- توضيح العلاقة المهنية بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، وهذا يتم عن طريق توضيح دور كل منهما، بحيث تكون طبيعة

هذا الدور واضحة لصاحب الدور نفسه وللطرف الأخر. ومما ينبغي أن يتضمن التوضيح، صلاحيات كل منهما

آليات العمل التخطيطية والتنسيقية والتقييمية المشتركة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي تعتبر من أهم جوانب العلاقة المهنية التي يجب أن تطالها عملية التوضيح.

4- أن يدخل النشاط المشترك بين مدير المدرسة والمشرف التربوي في عملية تقييم أداء كل منهما، وأن يكون من الجوانب الأساسية في عملية التقييم هذه.

دراسات سابقة:

لعل أهم الدراسات في مجال العمل الإشرافي المشترك بين مدير المدرسة والمشرف التربوي هي:

أ – دراسة أحمد عبد الحسين وبستان وعلي حسين حجاج (1988م) وعنوانها: العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت. والدراسة لها جانبان نظري وميداني. توصلت الدراسة في جانبها النظري وعن طريق استعراض ما كتب عن الإشراف التربوي والإدارة المدرسية إلى أن معظم الكتابات والدراسات مازالت تنظر إلى دور الإدارة المدرسية ودور الإشراف التربوي على أنهما دوران منفصلان. أما الجانب الميداني من هذه الدراسة والذي طبق على مديري المدارس والمشرفين والمعلمين لمعرفة وجهات نظرهم فقد توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المشرف والمدير ولكن يشوبها الكثير من السلبيات مثل:

- تركيز المشرفين على الجوانب الفنية في معظم الأحوال.
- تركيز المديرين على الجوانب الإدارية في معظم الأحوال.
- لا يهتم مدير المدرسة بمناقشة أموره الإدارية مع المشرف.

- لا يهتم مدير المدرسة بالاتصال بمديرين آخرين لتبادل الخبرة معهم.
- عدم مبادرة المدير بالاتصال بالمشرف في غير أيام الزيارة.
- عدم اهتمام المدير إلى حد ما بالتعرف على مشكلات المواد العلمية والمشاركة في أساليب إشرافية كالاجتماعات وزيارات الفصول.
- تركيز الاهتمام من قبل المشرفين على الجوانب الفنية المتعلقة بمادته وعدم المشاركة في جوانب أخرى في العمل التربوي.

من مراجعة هذه الدراسة تبين أنها ركزت على طبيعة هذه العلاقة من حيث إيجابيتها أو سلبيتها عن طريق سؤال كل من المدير والمشرف عن دور الآخر وكذلك سؤال المعلم عن كلا الدورين.

ب – دراسة أحمد بطاح(1991م) وعنوانها: " علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم" ، وقد أجريت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين بمدينة الكرك في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات العلاقة بين المشرف التربوي المختص ومدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر كل من المديرين والمديرات والمشرفين التربويين. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات مثل (الجنس، والتأهيل والخبرة في مجال العمل) وكان أبرز نتائج هذه الدراسة هو:

- فيما يتعلق بمتغير الجنس، تبين أن علاقات المديرين الذكور بالمشرفين التربـويين أفضـل مـن علاقات المديرات الإناث بالمشرفين التربويين.
- متغير المؤهل عند المشرفين وكذلك عند المديرين كان له أثر إيجابي في وجود علاقات أفضل بين الطرفين.
- متغير الخبرة أيضاً تبين أنه له أثر إيجابي على وجود علاقات أفضل بين المديرين والمشرفـين، حيث وجد أن الذين تزيد خبرتهم عـن 5 سـنوات مـن كـلا الطـرفين كانـت علاقـاتهم ببعضـهم أفضل.

ج – دراسة عبد الرحمن حمد الداود(1424ه) وهي دراسة محلية حديثة جداً عن العلاقة بـين مدير المدارس والمشرفين التربويين، الواقـع والمـأمول مـن وجهـة نظـر المنتسـبين لـدورة مـديري المدارس والمشرفين التربويين في جامعتي الإمام محمد ابن سعود والملـك سـعود وكليـة المعلمـين بالرياض. هـدفت هـذه الدراسـة إلى التعـرف عـلى واقـع مسـتوى العلاقـة بـين مـدير المدرسـة والمشرف التربوي، وكذلك مـا ينبغـي أن يكـون عليـه مسـتوى العلاقـة. ومـن أبـرز نتـائج هـذه الدراسة:

- ضعف العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين في المجالات الإدارية.
- هناك تحسـن طفيـف في مسـتوى العلاقـة في المجـالات الفنيـة وخاصـة في بعـض الأنشطة الإشرافية التي تخص المعلم مثل إطلاع مدير المدرسة للـمشرف عـلى سـجل زياراتــه للمعلمــين والاشــتراك في تقيــيم الأداء الــوظيفي للمعلمــين، والتعــاون في تنفيذ بعـض الأسـاليب الإشرافيـة للمعلمـين. أمـا الجوانـب الفنيـة التـي تعـاني مـن

ضعف في مستوى العلاقـة فهـي التـي تتعلـق بـبرامج النشـاط والمنـاهج الدراسـية تقيـيماً وتطويراً.

من مراجعة تلك الدراسات يود الباحث أن يؤكد على عدد من النقاط هي:

1- لم يعثر الباحـث إلا عـلى ثـلاث دراسـات فـيما يتعلـق بالعمـل الإشرافي المشـترك بـين مـدير المدرسة والمشرف أو العلاقة المهنية بينهما. منها دراسة واحدة على المستوى المحلي تتناول هـذا الموضوع.

2- دراسة بستان وحجاج وخاصة جانبها الميداني ركزت على التعرف عـلى طبيعـة العلاقـة بـين المشرف والمدير من حيث إيجابيتها أو سلبيتها عن طريق التعرف على وجهات نظـر كـل طـرف ووجهات نظر المعلمين عن نوعية المهام والمسؤوليات التي يقوم بهـا أو يهملهـا كـل مـن مـدير المدرسة والمشرف التربوي. وقد تمت الإشارة إلى نتيجة هذه الدراسة وهي كما أوردها الباحثـان: "يبدو أن هناك علاقة إيجابية في الغالببين هذه الفئات الثلاث العاملة في المدرسة، غـير أن هـذه العلاقة تتميـز بتركيـز المـوجهين عـلى الجوانـب الفنيـة في معظـم الأحـوال وتركيـز النظـار عـلى الجوانب الإدارية في معظم الأحيان".

الملاحظ هنا أن القارئ يجد صعوبة في التعرف على مدى إيجابية العلاقة إذا كان مدير المدرسـة يركز في معظم الأحيان عـلى النـواحي الإداريـة والمشرف التربـوي يركـز في غالـب الأحـوال عـلى النواحي الفنية البحتة.

3- دراسة بطاح(1991م) ركزت على أثر المتغيرات الثلاثة (الجنس، الخبرة، المؤهل) على مستوى العلاقة (متدنية، مقبولة، جيدة، جيدة جداً).

أسئلة الدراسة كانت كالتالي:

- ما مستوى علاقة المشرف التربوي المختص بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم؟
- ما تأثير الجنس في هذه العلاقة؟
- ما تأثير التأهيل العلمي في هذه العلاقة؟
- ما تأثير الخبرة (الإدارية والإشرافية) في هذه العلاقة؟

من مراجعة هذه الدراسة تم التوصل إلى أن الباحث بطاح قد أجاب على الأسئلة الثلاثة الأخيرة، أما الإجابة على السؤال الأول فلم يتم تناوله في هذه الدراسة مع أهميته الكبيرة.

4- دراسة الداود (1424هـ) لا تختلف كثيراً عن دراستي بستان وحجاج (1988م) وبطاح (1991م)، من حيث إنها دراسة تحاول أن تتعرف على واقع العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي إلا أن في دراسة الداود (1424هـ) إضافة أخرى وهي أنها حاولت أن تتعرف على ما ينبغي أن تكون عليه هذه العلاقة.

6- إن جانب التعرف على طبيعة العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي جانب مهم، حاولت هذه الدراسات الإجابة على بعض الأسئلة فيه. لكن هناك جانب يعتقد الباحث أنه لا يقل عنها أهمية وهو التعرف على العوامل المؤثرة على هذه العلاقة. وهذا يعتبر خطوة أساسية أخرى نحو تطوير وتقوية هذه العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

عينة الدراسة هي نفس مجتمع الدراسة حيث وزع الباحث أداة الدراسة على جميع مديري مدارس التعليم العام للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم داخل مدينة الرياض والذين كان عددهم عند تطبيق الدراسة 658 مديراً، منهم 393 مرحلة ابتدائية و 187 مرحلة متوسطة و 78 مرحلة ثانوية.

كما وزعت الاستبانة على جميع المشرفين التربويين في مراكز الإشراف التربوي في مدينة الرياض وكان عددهم عند تطبيق الدراسة 303 مشرفاً.

بالنسبة لمديري المدارس فقد استرد الباحث 252 استبانة تم استبعاد 19 لعدم صلاحيتها وبقي 233، أما بالنسبة للمشرفين التربويين، فقد تم استرداد 163 استبانة والجداول (1) و (2) و (3) توضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الوظيفة وسنوات الخبرة ومدة التدريب.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
مدير مدرسة	233	% 58.8
مشرف تربوي	163	% 41.2
المجموع	396	% 100

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 4 سنوات	153	% 38.6

من 4 سنوات إلى أقل من 7 سنوات	104	% 26.3
سبع سنوات فأكثر	133	% 33.6
لم يحدد	6	% 1.5
المجموع	396	% 100

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة وفقاً لمدة التدريب

مدة التدريب	التكرار	النسبة المئوية
لا يوجد تدريب	162	% 40.9
أقل من فصل دراسي	120	% 30.3
فصل دراسي فأكثر	114	% 28.8
المجموع	396	% 100

أداة الدراسة:

تم إعداد الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك بالاستعانة بعدد من مشرفي الإدارة المدرسية، ومديري المدارس المتواجدين في دورة تدريبية في كلية التربية، جامعة الملك سعود في العام الدراسي 1422 – 1423هـ.

كانت الخطوة الأولى في إعداد الاستبانة هي وضع قائمة تفصيلية طويلة لمعوقات العمل الإشرافي المشترك بين المدير والمشرف. تبعتها خطوة تصنيف هذه القائمة إلى أبعاد وتصفيتها بمعالجة العبارات المتكررة والمركبة والطويلة والغامضة والعامة وغير

المنتمية. عرضت الاستبانة بعد ذلك على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسمي المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية في كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء بعض التعديلات على عبارات الاستبانة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

وذلك لمعرفة مدى ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية، وذلك عندما وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية عددها 43 فرداً (13 مديراً و 30 مشرفاً تربوياً) كانت درجة الارتباط عالية ودالة عند مستوى 0.01 أو مستوى 0.05.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الثبات (ألفاكرونباخ) حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.90 وهذا يدل على ثبات مرتفع للأداة.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات في هذه الدراسة تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل التكرارات والنسب المئوية والرتب والمتوسطات الحسابية وتحليل التباين واختبار (ت) ومعامل الارتباط (بيرسون) ومعامل الثبات (ألفاكرونباخ).

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

ما معوقات العمل الإشرافي المشترك بين مدير المدرسة والمشرف التربوي؟

من استعراض الجدول رقم (4) نجد أنه يشتمل على التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة المختلفة على كل عبارات الاستبانة والتي عددها ثمان وثلاثون عبارة. كما يشتمل هذا الجدول على المتوسطات الحسابية والرتب للعبارات وكذلك المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور الاستبانة الخمسة.

من الحقائق التي ظهرت في هذا الجدول وتسهم في الإجابة على السؤال الأول في هذه الدراسة هي أن كل العبارات قد تمت الموافقة عليها من قبل أفراد العينة بنسب عالية على أنها من معوقات العمل الإشرافي المشترك بين مدير المدرسة والمشرف التربوي. وقد تراوحت نسب الموافقة والتي هي (موافق بشدة ، موافق، موافق إلى حدا ما) بين 92.6% لأكثر عبارة وهي عبارة رقم (28) و 56.4% لأقل عبارة وهي عبارة رقم (31). المتوسطات الحسابية لهاتين العبارتين هما 4.1 لعبارة رقم (28) والتي احتلت الترتيب الأول، و 2.83 لعبارة رقم (31) التي احتلت الترتيب الأخير بين عبارات الاستبانة.

كما نلاحظ أن نسب الموافقة على اعتبار معظم عبارات الاستبانة معوقات للعمل الإشرافي المشترك كانت عالية حيث لم تقل عن 81.2% على العبارة ذات الترتيب 16. ولم تقل عن 71.8% على العبارة ذات الترتيب 28. كما أن أخر العبارات ترتيباً، كما ذكر آنفاً، لم تقل نسبة الموافقة عليها عن 56.4%، وقد يعود هذا إلى أن بناء الاستبانة واختيار عباراتها تم - كما ذكرت سابقاً – بالاستعانة بعدد من مشرفي الإدارة المدرسية ومشرفي المواد ومديري المدارس عند إعداد قائمة عبارات الاستبانة.

بالنسبة للمحاور الخمسة في أداة هذه الدراسة، فمن الجدول السابق نلاحظ أن ترتيب هذه المحاور اعتماداً على متوسطاتها الحسابية جاء كالتالي:

2- الإعداد والتأهيل والنمو المهني.

3- طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والمدير.

4- الأداء الفني.

5- الصفات الشخصية.

المحور ذو الترتيب الأول (الجوانب الإدارية والتنظيمية) حصل على المتوسط الحسابي (39.84). ومع أن هذا المحور اشتمل على آخر العبارات في الترتيب إلا أن هذا المحور قد اشتمل على إحدى عشرة عبارة منها ست عبارات ذات ترتيب متقدم جداً. انظر الجدول (5) نلاحظ هنا أن من هذه العبارات ما يتعلق بكثرة المهام والأعباء الإدارية والفنية الملقاة على كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي وكثرة المعلمين الذين يطالبون بالإشراف عليهم، وهذا أمر أكدته بعض الدراسات مثل [12، 105؛ 7، 241؛ 17، 16].

جدول رقم (5) العبارات التي وردت ضمن محور (الجوانب الإدارية والتنظيمية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
28	كثرة المهام المسندة لمدير المدرسة	4.10	1
34	عدم ملاءمة بيئة بعض المدارس وإمكانياتها للعمل الإشرافي المشترك.	3.85	4
30	عدم تنسيق المشرف التربوي المسبق مع مدير المدرسة قبل الزيارة.	3.84	5

29	كثرة المهام المسندة للمشرف التربوي.	3.84	6
36	كثرة المعلمين لدى مدير المدرسة.	3.77	7
35	زيادة العبء الإشرافي بالنسبة للمشرف التربوي.	3.77	8
32	قلة زيارات المشرف التربوي للمدرسة.	3.69	12
37	عدم وضوح وتحديد العلاقة المهنية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	3.68	13
38	تكليف المشرف التربوي بمهام تقييميه لعمل مدير المدرسة.	3.39	19
33	عدم تدوين مدير المدرسة لأعماله وتوثيقها في السجلات بشكل منتظم.	3.35	21
31	عدم توثيق بعض المشرفين التربويين لزياراتهم في سجل الزيارات.	2.83	38

قضية التنسيق قبل الزيارة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي احتلت ترتيباً متقدماً وهذا أمر طبيعي لأن التنسيق سواء في الزيارة أو غيرها مفتاح التعاون بين طرفين مهمين في عملية الإشراف، كما أنه عامل مهم في أن يكون كل منهما قد تهيأ للمشاركة فيما يخصه في هذه العملية.

بيئة المدرسة وإمكاناتها احتلت الترتيب الرابع كمعوق وذلك لأهمية وجود المرافق والتجهيزات المناسبة للتطبيقات الإشرافية.

محور (الإعداد والتأهيل والنمو المهني) والذي احتل الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 33.86. قد اشتمل على عشر عبارات منها ست عبارات ذات ترتيب متقدم نوعاً ما. تقع في النصف الأول في الترتيب من مجمل عبارات الاستبانة وهي (10، 11، 14، 15، 17، 18). كما أن هذا المحور يشتمل على عبارتين من ذوات الترتيب المتأخر جداً مثل (33، 34) انظر الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) العبارات التي وردت ضمن محور (الإعداد والتأهيل والنمو المهني) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
5	عدم كفاية إعداد مدير المدرسة وتأهيله للعمل الإشرافي.	3.69	10
9	الاختلاف حول معايير تقيـيم المعلمـين بـين المشرف التربـوي ومدير المدرسة.	3.69	11
6	عدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي.	3.65	14
10	تباين مستوى الخبرة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي.	3.64	15
7	المهام الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي غير واضحة.	3.41	17
2	تباين التخصص بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	3.39	18
4	عدم وضوح مهام المشرف التربوي بالنسبة لمدير المدرسة.	3.26	25
3	عدم وضوح مهام مدير المدرسة بالنسبة للمشرف التربوي.	3.20	27
8	المهام الإشرافية المطلوبة من مدير المدرسة غير واضحة.	3.10	33
1	تباين المستوى التعليمي بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	3.07	34

احتل هذا المحور الترتيب الثاني بين المحاور الخمسة وذلك لأهمية هذا المحور وأثر الإعداد والتأهيل للعمل الإشرافي ولذلك نلاحظ أن أول العبارات التي تصدرت في هذا المحور كمعوق هي:

- عدم كفاية إعداد مدير المدرسة وتأهيله للعمل الإشرافي، وهذه حقيقة ملاحظة في الميدان وأكدتها بعض الدراسات.

- الاختلاف حول معايير تقييم المعلمين بين المشرف والمديرقد يكون تفسيرها قلة الوقت الذي يقضيه المشرف التربوي مع المعلم، وذلك بعكس مدير المدرسة. ومن الدراسات التي أشارت إلى هذا التفاوت.

- عدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي، احتلت الترتيب الرابع عشر من بين 38 عبارة، وهذه نتيجة متوقعة لأن برامج إعداد المشرفين التربويين غير متوفرة إلا على هيئة دورات قصيرة لا تكاد تفي بالحاجة، أما الدورات المكثفة أو الدبلومات لإعداد المشرفين قبل التحاقهم بالمهنة فلا وجود لها.

- التباين في الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي ورد كمعوق في هذا المحور ولعل أهم أنواع التباين هو في مستوى الخبرة في العمل القيادي الإشرافي في الميدان التربوي، والخبرة إما تكون في عدد السنوات بحيث يكون في الغالب مدير المدرسة أكثر، وقد يكون التباين في الخبرة في العمل الإشرافي الفني فيكون المشرف بحكم تركيزه على هذا الجانب وبحكم مروره على مدارس متعددة أكثر خبرة من مدير المدرسة، وهذا قد يوجد تبايناً في وجهات النظر وخاصة في مجال التقييم الذي يستأثر بالكثير من الجهود، حيث إن هذا التباين قد يحد من فرص التعاون وخاصة بالأمور الفنية البحتة في الإشراف على المعلمين.

- أما تباين المؤهل العلمي فقد احتل ترتيباً متأخراً كمعوق وذلك لتقارب المـؤهلات العلميـة في الوقت الحاضر بين مديري المدارس والمشرفين.

- عبارات عدم وضوح مهام مدير المدرسة للمشرف والعكـس نالـت ترتيبـاً متـأخراً كمعـوق، وكذلك وضوح مهام مدير المدرسة بالنسبة لـه، أمـا وضـوح مهـام المشرف التربويـة بالنسـبة لـه نفسه فقد نالت ترتيباً متقدماً نسبياً وذلك لأن المهام المطلوبة منـه واسـعة ومتعـددة والوقـت المتوفر له قصير مما يجعله في حيرة عن حقيقة المطلوب منه.

محور (طبيعة العلاقة بين المشرف التربـوي ومـدير المدرسـة) جـاء في الترتيـب الثالـث بمتوسـط حسابي (22.41). وعبارات هذا المحور يقع ترتيبها في النصف الثاني من مجمل عبارات الاسـتبانة ماعدا العبارة رقم (23) التي حصلت على الترتيـب السـادس عشر. مـن بـين عبـارات الاسـتبانة، انظر الجدول رقم (7).

جدول رقم (7) العبارات التي وردت ضمن محور (طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
23	مجاملة مدير المدرسة للمشرف التربوي.	3.50	16
21	تكليف المشرف بالتحقيق في قضايا قد يكون مـدير المدرسـة طرفاً فيها.	3.36	20
24	عدم اهتمام المشرف بإنجازات مدير المدرسة.	3.34	22
22	ضعف العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.	3.27	24
25	عـــــدم اقتنـــــاع المشرف التربـــــوي بقـــــدرات	3.22	26

	مدير المدرسة الإشرافية.		
26	عدم اقتناع مدير المدرسة بقدرات المشرف التربوي.	3.10	31
27	قيام المدير بالتقليل من قيمة توجيهات المشرف عند المعلم.	2.85	37

أن يجيء محور العلاقة في الترتيب الثالث له دلالة على التحسن النسبي في العلاقة بين المشرف التربوي والعاملين في المدرسة وخاصة مدير المدرسة والمعلم ولعل مرد هذا في المقام الأول إلى التقارب في مستوى المؤهلات العلمية بينهم. العبارات (24، 25، 26، 27) نالت ترتيبات متأخرة نوعاً ما وترتيبات متأخرة جداً وهذا مما يدعم التعليل السابق.

عبارة (22) والتي حصلت على الترتيب (24) بين عبارات الاستبانة كمعوق تعكس التحسن النسبي في العلاقة بين مدير المدرسة والمشرف التربوي. ولكن لابد من الإشارة هنا الى أن مستوى ونوعية العلاقة لاتزال تشكل عائقاً أمام العمل الإشرافي المشترك، حيث بلغت نسبة الموافقة على كونها من معوقات العمل المشترك 76.8% ويؤيد ذلك نتائج.

تكليف المشرف التربوي بالتحقيق في قضايا قد يكون المدير طرفاً فيها نالت الترتيب (20) كمعوق بين عبارات الاستبانة، كونها تحتل الترتيب المتوسط يدل على أثر هذا الإجراء على العلاقة المهنية بين المدير والمشرف.

مجاملة مدير المدرسة للمشرف التربوي في تقييمه أو توجيهاته على حساب المعلمين نالت ترتيباً شبه متقدم (16)، وهذه نتيجة قد

تفسر بعوامل نفسية تخص شخصية مدير المدرسة أو المشرف التربوي وقد تـفسر بعوامـل فنيـة وذلك تسليماً من مدير المدرسة لمن يرى أنه أكثر منه إلماماً بالجوانـب الفنيـة في أداء المعلمـين وهذه المجاملة تعيق العمل الإشرافي المشترك لأنهـا تلغـي المشـاركة الجـادة الإيجابيـة مـن قبـل مدير المدرسة.

أما محور (الأداء الفني) فقد تضمن ثلاث عبارات احتلت رتباً متقدمـة جـداً هـي (2، 3، 9)، إلا أن هذا المحور احتل الترتيب الرابع بين المحاور بمتوسط حسابي 17.86. انظر الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) العبارات التي وردت ضمن محور (الأداء الفني) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
12	**التفاوت بين المشرفين في توجيهاتهم للمعلمين.**	**3.94**	**2**
13	**عدم تعرف المشرف مسبقاً على أوضاع المدرسـة وظروفهـا قبـل الزيارة.**	**3.89**	**3**
14	**سيادة الطابع التفتيشي على عمل بعض المشرفين.**	**3.73**	**9**
15	**كثرة طلبات المشرف التربوي من مدير المدرسة خلال الزيارة.**	**3.30**	**23**
11	**عدم تحديد المشرف التربوي لـلـهدف من زيارته للمدرسة.**	**3.10**	**32**

التفـاوت بـين المشرفـين في توجيهـاتهم للمعلمـين احتـل الترتيـب الثـاني بـين عبـارات الاسـتبانة مـما يـدل عـلى عـدم قـدرة المشرفـين

التربويين حتى الآن على التنسيق فيما بينهم وتقريب وجهات النظر فيما يخص توجيهاتهم للمعلمين. هذا التفاوت قد يقلل من ثقة المدير والمعلم على حد سواء في توجيهات المشرفين إذا لم يكن وراء ذلك التفاوت مبرر واضح ومقنع لهما.

أما عدم التعرف على أوضاع المدرسة من قبل المشرف قبل الزيارة فقد احتل الترتيب الثالث كمعوق للعمل الإشرافي المشترك وتأتي أهمية هذا الأمر من أن المشرف في هذه الحالة قد يتوقع من المدرسة مستويات من العطاء وهي غير مهيأة بإمكاناتها المادية لذلك، وقد تأتي أهمية هذا المعوق من أن مدير المدرسة قد يكون مرتبطاً بأمور أو قضايا أكثر إلحاحاً من الالتقاء بالمشرف التربوي والتنسيق والعمل معه.

سيادة الطابع التفتيشي في ممارسات المشرفين نالت ترتيباً متقدماً. والممارسة ذات الطابع التفتيشي تعنى بشكل أساسي بالتقييم وتصوير الواقع مع استخدام عنصر المفاجأة. كون هذا المعوق ينال هذا الترتيب المتقدم يدل دلالة واضحة على أن هذه الممارسة مازالت قائمة. حينئذ سيتأثر العمل التعاوني سلباً بمثل هذه الممارسات.

العبارتان (11،15) أعطيتا رتباً متأخرة من قبل أفراد العينة كمعوقات للعمل المشترك عبارة (15) والتي نالت الترتيب (23) تدل أن المشرف لا يكثر الطلبات من مدير المدرسة فيما يخص ما جاء من أجله وقد يفسر هذا بشعور المشرف باستقلالية عمله الفني، وأنه هو وحده المعني به.

أما العبارة (11) والتي نالت الترتيب (32) كما يدل على أن هناك نسبة لا بأس بها من المشرفين تأتي للمدرسة بأهداف محددة للزيادة.

محور (الصفات الشخصية) جاء في الترتيب الخامس والأخير بين محاور الاستبانة بمتوسط حسابي (15.31)، وكل عباراته احتلت رتباً متأخرة جداً بين عبارات الاستبانة، انظر الجدول رقم (9).

جدول رقم (9) العبارات التي وردت ضمن محور (الصفات الشخصية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب
20	**خوف المشرف التربوي من النقد.**	**3.18**	**28**
21	**وجود فارق السن بين المدير والمشرف التربوي.**	**3.14**	**29**
18	**اعتداد المشرف التربوي برأيه وتهميش رأي الآخرين.**	**3.12**	**30**
17	**وجود نزعة التسلط والتعالي عند المشرف التربوي.**	**3.01**	**35**
19	**اعتداد مدير المدرسة برأيه وتهميش رأي الآخرين.**	**2.96**	**36**

ولعل تفسير هذه النتائج هو تقارب المؤهلات العلمية لكل من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين. وهذا التفسير يصدق بشكل أكبر على العبارات (17، 18، 19) والتي تتعلق بنزعات التسلط والاعتداد بالرأي وتهميش رأي الآخرين.

أمـا عبـارة (21) عـن فـارق السـن بـين المشرف والمـدير والتـي نالـت الترتيـب (29) فهـي تـدل عـلى تقـارب السـن بـين نسـبة لا بـأس بهـا مـن

المديرين والمشرفين، ولعل تفسير تأخرها في الترتيب كمعوق للعمل المشترك هو أن تقارب السن يرتبط بتقارب الخبرة في المجال التربوي التعليمي.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

هل توجد فروق بين إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوظيفة؟ يتبين من النتائج التي عرضت في جدول رقم (10) أن ثلاثة محاور من محاور الدراسة الخمسة لا توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مديري المدارس وإجابات المشرفين التربويين على فقرات الاستبانة. والمحاور الثلاثة هي:

- محور الإعداد والتأهيل والنمو المهني.
- طبيعة العلاقة بين المشرف والمدير.
- الجوانب الإدارية والتنظيمية.

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في معوقات العمل الإشرافي المشترك تبعاً لاختلاف الوظيفة.

المحور	المديرون (ن= 233)		المشرفون (ن=163)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الإعداد والتأهيل والنمو المهني	33.82	6.34	33.91	5.9	0.13	غير دالة
الأداء الفني	19.21	3.48	15.90	3.65	9.11	دالة عند 0.01
الصفات الشخصية	16.40	3.85	13.74	4.08	6.60	دالة عند 0.01

طبيعة العلاقة بين المشرف والمدير	22.81	5.11	21.82	4.78	1.93	غير دالة
الجوانب الإدارية والتنظيمية	40.16	6.18	39.36	6.70	1.22	غير دالة
المحاور الخمسة مجتمعة	132.42	18.55	124.75	8.67	4.04	دالة عند 0.01

كما يتبين من جدول رقم (10) أن المحورين اللذين كانت الفروق بين إجابات أفراد العينة فيهما ذات دلالة إحصائية حسب نتائج اختبار (ت) هما محوري:

- الأداء الفني، حيث كانت قيمة (ت) 9.11 وهي دالة عند مستوى 0.01.
- الصفات الشخصية، حيث كانت قيمة (ت) 6.60 وهي دالة عند مستوى 0.01.

كما يتضح من هذا الجدول أيضاً أنه بالنظر إلى المحاور الخمسة مجتمعة نجد أنه توجد فروق بين إجابات أفراد العينة ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الوظيفة (مدير المدرسة – مشرف تربوي). وقد حصلت قيمة (ت) للمحاور مجتمعة 4.04 وهي دالة عند مستوى 0.01.

الفروق التي وجدت بين إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوظيفة جاءت كلها لصالح مديري المدارس سواء في محوري (الأداء الفني) و (الصفات الشخصية) أو في (المحاور مجتمعة).

وهذه النتيجة التي وردت في جدول رقم (10) متوقعة وذلك للحيثيات التالية:

بالنسبة لمحور الجوانب الإدارية والتنظيمية وهو محور محايد في عباراته ومتوقع من الجميع أن يكون تقديرهم لها كمعوق متقارب. كذلك محور الإعداد والتأهيل وكون عباراته تشير إلى معوقات خارجه في معظمها عن تحكم المشرف أو المدير فيها وهي لا تمس ذواتهم أو ممارساتهم.

أما محور طبيعة العلاقة بين المشرف والمدير بالرغم من أنه احتل الترتيب الثالث بين المحاور إلا أن عباراته أخذت رتباً متأخرة مقارنة بمحوري (الجوانب الإدارية والتنظيمية، والإعداد والتأهيل)، وكما ذكرنا سابقاً فإن من دلالاته التحسن الجزئي الذي طرأ على العلاقة بين المشرف ومدير المدرسة نتيجة عوامل سبق ذكرها وهذا كله قد يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور.

أما المحاور التي تمس بشكل أو بآخر الذوات أو الممارسات وخاصة المشرفين فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين وذلك لأن الدور الإشرافي في واقعنا يقع بشكل كبير على المشرف التربوي لذلك سيكون تقدير المديرين لأثر سمات المشرفين وأدائهم الفني على العمل المشترك أقوى من تقدير المشرفين. يؤيد هذا التفسير هو أن السمة (اعتداد مدير المدرسة برأيه وتهميش رأي الآخرين) نالت ترتيباً متأخراً جداً (36) من بين 38 عبارة. وتأخر محور السمات في الترتيب كمعوق للعمل الإشرافي جاء مطابقاً لنتيجة دراسة السعود عن معوقات الإشراف التربوي في الأردن حيث جاء محور السمات في آخر المحاور.

إجابة السؤال الثالث:

هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين إجابـات أفـراد العينـة تبعـاً لمتغـيري الخـبرة والتدريب؟

أولاً: ما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة

من النظر في جدول رقم (11) يتبين أن نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين إجابـات أفراد عينة الدراسة في معوقات العمل الإشرافي المشترك بين المدير والمشرف.

جدول رقم (11) تحليل التباين لدلالة الفروق بين أفراد العينة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإعداد والتأهيـل والنمو المهني	**بين المجموعات**	**2**	**236.132**	**118.065**	**3.13**	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	**387**	**14596.12**	**37.71**		
الأداء الفني	**بين المجموعات**	**2**	**11.10**	**5.55**	**0.361**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**387**	**5951.67**	**15.38**		
الصفات الشخصية	**بين المجموعات**	**2**	**66.76**	**33.38**	**1.91**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**387**	**6739.91**	**17.41**		

طبيعـــة العلاقـــة بــــــــين المشرف والمدير	بين المجموعات	2	94.24	47.12	1.87	غير دالة
	داخل المجموعات	387	9722.63	25.12		
الجوانب الإداريـة والتنظيمية	بين المجموعات	2	30.68	15.34	0.377	غير دالة
	داخل المجموعات	387	15741.52	40.67		
جميع المحاور	بين المجموعات	2	1389.9	694.9	1.93	غير دالة
	داخل المجموعات	387	139160.03	359.58		

في أربعة محاور من محاور الدراسة الخمسة وهي:

- محور الأداء الفني.
- محور الصفات الشخصية.
- محور طبيعة العلاقة بين المشرف والمدير.
- محور الجوانب الإدارية والتنظيمية.

تشير النتائج الجدول رقم (11) إلى أن (المحاور الخمسة مجتمعة) لم تكـن الفـروق في الإجابـات ذات دلالة إحصائية.

المحور الوحيد الذي كانت الفروق في الإجابات فيه ذات دلالة إحصائية هو محـور (الإعـداد والتأهيل والنمو المهني) ولكن تجب الإشارة هنـا إلى أن قيمـة (ف) منخفضـة، والدلالـة كانـت ضعيفة وعند استخدام اختبار (شيفيه) لم يكن من الممكن معرفة مصدر الفـروق هـل هـو بـين مجموعات سنوات الخبرة أو داخل المجموعات وذلك لضآلة حجم الفروق.

ولعل تفسير عدم وجود الفروق بين إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في أربعة محاور وضآلتها في واحد منها هو أن مدير المدرسة والمشرف التربوي لهم خبرات سابقة في ميدان التعليم كمعلمين أو وكلاء مدارس قبل التحاقهم بوظائفهم الحالية وهذا مما قلل أثر سنوات الخبرة الحالية (كمدير مدرسة أو كمشرف تربوي) في تقديرهم للمعوقات.

ثانياً: ما يتعلق بمتغير التدريب

نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التدريب والمعروضة في جدول رقم (12) تشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة في محور (الصفات الشخصية)، وباستخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروق في الإجابات تبين أن هناك فروقاً بين متوسط درجات من ليس لديهم تدريب وبين من لديهم تدريب أقل من فصل دراسي (دورات قصيرة) لصالح من ليس لديهم تدريب. أي أن الذين ليس لديهم من عينة الدراسة يرون أن الصفات الشخصية تعد معوقاً للعمل الإشرافي المشترك بدرجة أكبر مما يراها الذين لديهم دورات تدريب قصيرة أقل من فصل دراسي.

محور (الجوانب الإدارية والتنظيمية) هو المحور الثاني الذي وجدت فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير التدريب. وباستخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين أن هناك فروقاً بين متوسط درجات من ليس لديهم تدريب وبين من لديهم تدريب فصل دراسي فأكثر، وذلك لصالح الذين لديهم تدريب.

هذه نتيجة متوقعة أن يكون للتدريب أثر في أن يكون المتدرب سواء مدير المدرسة أو المشرف التربوي أكثر تبصراً بواقعه الإداري والتنظيمي وما يحويه هذا الواقع من معوقات للعمل الإشرافي المشترك.

جدول رقم (12) تحليل التباين لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة باختلاف متغير التدريب.

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإعداد والتأهيل والنمو المهني	**بين المجموعات**	**2**	**30.56**	**15.28**	**0.4022**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**387**	**14931.51**	**37.99**		
الأداء الفني	**بين المجموعات**	**2**	**6.9**	**3.15**	**0.205**	**غير دالة**
	داخل المجموعات	**387**	**6034.5**	**15.35**		
الصفات الشخصية	**بين المجموعات**	**2**	**105.31**	**52.65**	**3.07**	**دالة عند 0.05**
	داخل المجموعات	**387**	**6739.48**	**17.13**		
طبيعة	**بين المجموعات**	**2**	**135.54**	**67.77**	**2.733**	**غير دالة**

العلاقـــــة بـــــــين المشرف والمدير	داخل المجموعات	387	9744	24.80		
الجوانـــب الإداريـــة والتنظيمية	بين المجموعات	2	256.64	128.32	3.161	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	387	15949.01	40.58		
جميــــع المحاور	بين المجموعات	2	494.03	247.018	0.685	غير دالة
	داخل المجموعات	387	141564.05	360.21		

بقية المحاور الثلاثة (الإعداد والتأهيل والنمو المهني، الأداء الفني، وطبيعة العلاقـة بـين المشرف والمدير)، لم توجد فيها فروق ذات دلالة إحصـائية بـين إجابـات أفـراد عينـة الدراسـة بـاختلاف متغير التدريب.

بالنسبة (للمحاور مجتمعة)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين إجابـات أفـراد العينـة باختلاف متغير التدريب، انظر جدول رقم (12) وهذا قد يعـود إلى أن الـدورات التدريبيـة قـد تركز على أمور جزئية محدودة كالـدورات القصـيرة أو أنهـا دورات تميـل إلى الجانـب الأكـاديمي النظري الذي يقل تركيزه على واقع الميدان ومشكلاته كالدورات الطويلة.

توصيات

1- أن ينظر إلى عملية الإشراف التربوي من قبل المسؤولين عنها على مستوى الوزارة وإدارات التعليم وعلى مستوى الميدان على أنها عملية شاملة متكاملة في أهدافها ووظائفها وآلياتها وأطرافها.

2- العمل على تشجيع العمل التعاوني بين أطراف العملية الإشرافية من مشرفي مواد ومشرفي نشاط ومشرفي إرشاد ومشرفي تقنيات ومشرفي إدارة مدرسية وغيرهم، ومن مديري مدارس ووكلاء مدارس، والعمل على تكريس هذا التعاون وتثبيته بإجراءات عملية مثل:

- تخفيف الأعباء عن هؤلاء حتى يتوفر لهم الوقت والجهد للأعمال الإشرافية الجوهرية المشتركة.

- تدريبهم عملياً على القيام بأعمال إشرافية مشتركة بهدف بناء الثقة المتبادلة وتعريفهم بآليات العمل المشترك.

- أن يتضمن تقييم كل من مديري المدارس ووكلائهم والمشرفين بمختلف فئاتهم أعمالهم الإشرافية المشتركة.

- العمل على تسهيل العمل التعاوني بإيجاد قواعد معلومات لكل أطراف العملية الإشرافية يتيسر لهم الوصول إليها، وكذلك بإيجاد وسائل اتصال تسهل التواصل فيما بينهم.

- توضيح وتحديد المهام الإشرافية لكل طرف لنفسه وللأطراف الأخرى، وكذلك توضيح العلاقة المهنية بينهم.

3- الإعداد قبل الخدمة لكل من يختار من مديري المدارس ووكلائها والمشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية.

4- العمل على تطوير البيئة المدرسية بمبانيها ومرافقها وتجهيزاتها حتى تكون مشجعة على العمل الإشرافي المشترك.

5- العمل على التخفيف من التفاوت في وجهات النظر بين المديرين والمشرفين التربويين، وبين المشرفين أنفسهم وذلك بعقد اللقاءات والدورات المشتركة.

6- الحرص على إيجاد درجة من التقارب في مستويات الخبرة والتأهيل العلمي بين أطراف العملية الإشرافية من مديرين ومشرفين تربويين.

مراجع الدراسة

- ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب . المجلد العاشر ، دار صادر بيروت ، ط 1 ، 1410

- بستان ، أحمد عبد الحسين وحجاج ، علي حسين . العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت – المجلد الخامس، العدد السابع عشر، 1988م، ص ص 119-153.

- بطاح – أحمد . علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم . مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السادس – العدد الثاني – 1991م، ص ص 281-298 .

- التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم، الرياض، العدد: 44، 1421هـ ص ص 132 – 147.

- الجبر، زينب علي، " إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطورة" (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد 12، عدد 47، ربيع 1998م، ص ص 33 –93.

- الحبيب، عبد الرحمن محمد،" العلاقة بين الموجه التربوي ومدير المدرسة"، ورقة عمل قدمت للقاء السنوي الثاني في مجال

الإدارة التربوية (مدير المدرسة: مسؤولياته وواجباته) المنعقد في جامعة الملك سعود في 10-1412/6/12هـ.

- الحبيب، فهد إبراهيم /" مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية"، دراسات تربوية، مصر، عدد 56، 1993م، ص ص 237 – 267.

- الداود، عبد الرحمن حمد محمد، " العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين، الواقع والمأمول من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الإمام والملك سعود وكلية المعلمين بالرياض"، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية (206)، 1424هـ.

- دليل المشرف التربوي ، وزارة التربية والتعليم 1419هـ .

- السعود راتب، "معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، مجلد 21أ ، عدد 4، آب 1994م، ص 445-472.

- العبد الكريم، راشد بن حسين،" الإشراف التربوي: معوقات ونموذج مقترح"، ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، جازان 1-3 محرم 1424هـ وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، 1424هـ ص ص 56-77.

- العمري، مرعي محمد، " دور مدير المدرسة في متابعة ملاحظات المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1416هـ

- العويرضي، عبد الرحمن عبد اللـه، العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية ، عدد 73، السنة 18، 1418هـ.

- القوزي ، بلغيث وآخرون . رؤية ميدانية عن واقع ومستقبل الإشراف التربوي . ورقه مقدمة في لقاء رؤساء الإشراف التربوي 1418هـ

- الهليل ، عبداللـه بن علي ، دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً ، رسالة الخليج العربي،العدد51 ، 1415هـ .ص ص 181-183.

- وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، تعميم رقم 22053 وتاريخ 1422/1/22هـ.

- Whitaker, Todd and Elizabeth Turner,' What is Your Priority?" NASSP Bulletin, Vol. 84. No. 617, Sept. 2000. pp 16-21.

- Smith, J., " Educational Leadership and Staff development: stop the train (ing), I want to get off". NASSP Bulletin, Vol.45, No. 444, 1983. pp 79-83.

19- دليل التعليم العام (قسم البنين)، الإصدار التاسع والعشرون،الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، وزارة التربية والتعليم ، 1424- 1425هـ.

الفصل السابع

الإدارة التربوية في عصر العولمة

المقدمة:

إن الإدارة التربوية تمثل بيئة إدارية مفتوحة على ما حولها، وتمتاز بديناميكيتها التي تجعلها تواكب التغييرات البيئية، وتحاول أن توائم وتوازن ما بين متطلباتها واحتياجات المجتمع الذي تعيش به. وهكذا فهي لا يمكن أن تبقى مكتوفة الأيدي أمام العولمة، فهي بحاجة أن تحدث من أساليبها وتقوي منطقها لتتمكن من مسايرة المستجدات العلمية.

بحثت هذه الورقة مفهوم الإدارة التربوية في عصر العولمة، كما ألقت الضوء على واقع الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية ثم توصلت إلى اقتراح تصور لكيفية تفعيل دور الإدارة التربوية في عصر العولمة بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على:

- مفهوم الإدارة التربوية في عصر العولمة.
- تجسيد واقع الإدارة التربوية في عصر العولمة بالمملكة العربية السعودية.
- كيف يمكن للإدارة التربوية أن تتفاعل مع العولمة.
- وضع تصور مقترح لآليات تحديث الإدارة التربوية في عصر العولمة.

تعريف المصطلحات :

العولمة(GLOBAL): تعرف العولمة لغوياً (بمعنى العالم)أي النظر إلى العالم على أنه كل متفاعل يجب استيعابه وفهمه[4]،

[4] - شوقي الشريفي، معجم مصطلحات العلوم التربوية ، الرياض، مكتبة العبيكان ، 2000م، ص 107

وهنـاك مـن يفضـل اسـتخدام مـدلول (Globalization) نسـبة إلى كلمـة (Globe) أي الكـرة الأرضية ، وهناك من يستخدم عبـارة (Modularization) نسـبة إلى العـالم.[5] وتعـرف اصـطلاحاً بأنها تعني التوحد في الأفكار ومضمونها وتحمل في طياتهـا أبعـاداً سياسـية واجتماعيـة وثقافيـة واقتصادية[6]. والمعنى المقصود في هـذه الدراسـة هـو: الأسـاليب الحديثـة التـي سـتتبعها الإدارة التربوية في مواجهة عصر العولمة عن طريق إعطاء مزيد من الحرية الإدارية والحد من الضوابط التنظيمية لكي تتمكن من تحقيق التوازن بين ما هو محلي وعالمي.

الأسلوب(STUYLE)**:**هي الطريقة المتبعة وفق الأسس العلميـة والمنطقيـة وتمتـاز بالوضـوح[7]. والمعنى الإجرائي المراد في هـذه الدراسـة هـي الأسـاليب التـي تتبعهـا الإدارة التربويـة لتحقيـق أهدافها في عصر العولمة.

الإدارة (Administration):هو العلم الذي يهتم بتوجيه الأعـمال والسـيطرة عليهـا وضـبطها، واتخاذ القرارات المناسبة، فهي العمليات والوظائف الموجهة لتحقيق أهداف محددة.[8] والمعنى الإجرائي المراد في هذه الدراسة هو الإدارة التربوية التي تشرف عـلى تخطـيط وتنفيـذ الأهـداف التربوية.

[5] - منظمـة العمـل العربيـة، مكتـب العمـل العـربي "تقريـر المـدير العـام لمكتـب العمـل "، مـؤتمر العمـل العـربي بعنوان"العولمة وآثارها الاجتماعية"، الدورة 25، البند الأول، القسم الأول، مارس 1998م،ص 17

[6] - سعيد محمود والسيد ناس، "قضايا في التعليم العالي والجامعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 2003م،ص246

[7] - عبد الفتاح مراد، موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات ، 1998م،ص1389

[8] - عبد الفتاح مراد، موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات ، 1998م،ص 894

ما معنى الإدارة التربوية في عصر العولمة

تتعـدد النظريـات والـنماذج التـي سـاهمت في تطـور الإدارة التربويـة مثـل: نمـوذج الإدارة العلمية، والعلاقات الإنسانية والسلوك الإنساني ونظريـة الـنظم....حيـث ركـزت كـل منهـا عـلى جانب محدد في الإدارة التربوية، ولكي نعرف الإدارة التربوية في عصر العولمة لابد من المـزج بـين ايجابيات النماذج الإدارية التربوية ووضع نموذج متكامل مترابط قائم على أسس موضوعية مـع الاهتمام بمختلف الجوانب الإنسانية والمادية والاجتماعية والعلمية والعملية والموائمة مع البيئـة المحلية والعالمية.[9] وهكذا فلكي تحقق الإدارة التربوية بعصر العولمة النجاح المطلوب في أدائهـا لمهامها التربوية فيجب أن تتوفر في منسوبيها ما يلي [10]:

1. الالتزام الايجابي الأخلاقي والقانوني والسلوكي البناء متمثلاً في الأفعال والسلوكيات الايجابية.
2. التوازن بين القدرة والدافعية أي أن يكون الفرد قادراً على تطويع المعارف النظرية في الإدارة التربوية إلى واقع ملموس، فيحدث تكامل بين الجانب النظري والتطبيقي.
3. الرغبة الحقيقية والعالية للعمل، وهناك أساليب علمية وموضـوعية لقيـاس دافعيـة الأفـراد للإدارة التربوية.
4. وضع الشخص المناسب في المكان الذي يتناسب مع قدراته الشخصية ويشـترط تـوفر المنـاخ الوظيفي الموائم للعمل ويتفق مع توقعات الفرد.

---

[9] - احمد عرفة وسمية شلبي، الإدارة وتحديات العولمة، الباحثين، 2000م، ص98

[10] - احمد عرفة وسمية شلبي، الإدارة وتحديات العولمة، الباحثين، 2000م، ص109-111

5. تنمية الاتصال الفعال بين الموظفين[11] في الإدارة التربوية.

6. تنظيم انسياب المعلومات الدقيقة والصحيحة[12] في الإدارة التربوية.

7. المعرفة المتمكنة من اللغة الإنجليزية.

وهكذا يمكن تعريف الإدارة التربوية في عصر العولمة: بأنها نظام لاتخاذ القرارات الإدارية التربوية والتنفيذية بأسلوب علمي، والتركيز على التفاعل بين العاملين في الإدارة التربوية والعلاقات بينهم وبين المتغيرات البيئية المحلية والعالمية وذلك ضمن إطار من القيم والمثل الأخلاقية والسلوكية والقانونية لتحقيق الأهداف التربوية[13].

واقع الإدارة التربوية في عصر العولمة

إن الإدارة التربوية تواجه تحديات مختلفة ومتنوعة في عصر تكنولوجي سريع التغير، فهي تريد أن تجاري التطورات العلمية لكن هناك أمور تحد من فعاليتها، ومنها ما يلي:

1. جمود اللوائح والقوانين المتبعة والتي تتطلب إجراءات عمل محددة لا يمكن الخروج عليها.

2. عدم كفاءة استخدام الحاسب الآلي، حيث استخدم لأعمال النسخ في أضيق الحدود، مما قلل من فعاليته.

3. توظيف التكنولوجيا في إعداد تقارير مشابهة لما يعد يدوياً.

4. عدم فعالية استخدام الانترنت، فمع وجود مواقع للإدارات التربوية لكن لم تفعل واستخدمت فقط لعرض المرئيات أو الشكاوى.

---

[11] - Herbert Hicks & C.Gullett, " Organizations:Theory and Behavior", London,Mcgraw-Hill Inc , 1975,p320

[12] - Arndt Sorge, "Organization", London, Thomson Learning 2002,p 283

[13] - هاني عبد الرحمن الطويل، الإدارة التعليمية، الأردن، جامعة الأردن، 1999م، ص390

5. التداخل والازدواجية في تنفيذ الإجراءات الإدارية.
6. البيروقراطية وطول خطوط الاتصال[14].
7. عدم الاستخدام الفعال للبريد الالكتروني والذي أمسى مجالاً خصب لنقل الإشاعات والشكاوى الكيدية والسخرية.
8. تعطيل الأعمال وتأخير الإجراءات.
9. التضخم في القوى البشرية مع غياب توصيف دقيق للأعمال.
10. التمسك بالوثائق الورقية في نشر التعاميم وتبادل المذكرات الداخلية.
11. عدم وعي بعض من يعمل في الإدارة التربوية بالمفهوم الصحيح لاستخدام الأساليب الإدارية الحديثة[15].
12. الجمود والانغلاق الفكري يؤديان إلى عدم قدرة الإدارة التربوية على الاستمرار في القيام بمهامها الوظيفية وظهور العديد من المشكلات.
13. تبني مدخل حتمية التكنولوجية بدلاً من الخيار التكنولوجي، مما أدى إلى اقتناء التكنولوجيا دون البحث في مكنوناتها، وبالتالي أمست هناك حاجة إلى كوادر أجنبية لتقوم بالصيانة والتشغيل.
14. القرارات تصدر من قمة الهرم الوظيفي دون مشاورة مع من يقوم بتنفيذها.
15. عدم التمكن من اللغة الإنجليزية.

وقد توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أوجه القصور في الإدارة التربوية ومنها: سوء استخدام الموارد التعليمية المتاحة، الحاجة

---

[14] - Sjhaun Gregson &Frank Livesey, Organizations & Management, London, British Library cataloguing in bublication,1993,pp55-57

[15] - Stephen Ackroyd ,"'The Organization of Business", London, Oxford, 2002, p 173

إلى دعم الدولة لتطبيق أدوات الجودة التربوية، قصور التدريب أثناء الخدمة.....

كيف يمكن للإدارة التربوية أن تتفاعل مع العولمة:

تفاعلت الإدارة التربوية مع العولمة في مؤسسات العالم المتقدم، وتمكنت الإدارة من بلورة وتشكيل مفاهيم العولمة وتوظيفها لخدمة أهدافها وسياساتها التوسعية القائمة على التطوير الشامل المستمر[16] ، وأثرت العولمة في ممارسات الإدارة ، لذا فإن أفضل مدخل للتعامل مع الإدارة التربوية في عصر العولمة هو مدخل النظم والذي يهتم بدراسة الإدارة التربوية ضمن الإطار الكلي الذي تتعايش به (المحلي والعالمي)،ويرتكز هذا المدخل على بعدين هما :الكيف والماهية (How and what)،[17] أي كيف يمكن للإدارة التربوية أن تتفاعل مع العولمة ثم ماهي الآليات التي ستتبعها لتحقيق ذلك، وذلك يتطلب توفر ما يلي:

1. أخلاقيات العمل بالإدارة التربوية: إن الشفافية من أهم الدعائم التي يجدر الاهتمام بها في عصر العولمة، فهي مطلب دائم ولكن يتضاعف في الوقت الحالي، نظراً لما تتطلبه الأساليب الإدارية التربوية من حرية مقيدة بأخلاقيات إسلامية محسوسة تترجم إلى فعل وتكون رادع ذاتي لكل من يعمل في القطاع التربوي أو أي قطاع آخر.
2. شفافية القوانين واللوائح وسهولة الإجراءات التنفيذية وعدم تعقيدها أي نزاهة التطبيق لها.

[16] - علي سلمي، خواطر في الإدارة المعاصرة، القاهرة، دار غريب ، 2001م،ص132

[17] - هاني عبد الرحمن الطويل:"التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية " بحث منشور في مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية المنعقد في بيروت ، في 7-9كانون الأول/ديسمبر2000م، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، لبنان، ص 135.

3. تعزز الشفافية الرقابة الإدارية وزيادة فعاليتها وذلك عن طريق وضوح الإجراءات المتبعة ودقتها.[18]

4. إعداد العاملين بالإدارة التربوية لتقبل الأساليب الإدارية الحديثة، ومن ثم استخدام شتى الأساليب لتوعيتهم، عن طريق النشرات الشهرية، وحثهم على استخدام أساليب الاتصال الالكترونية لإنهاء إجراءات العمل المطالبين بالقيام به[19].

5. تحديث القوانين واللوائح، فما الفائدة من تفويض السلطات وهي تخضع لقوانين و لوائح غير مرنة تكبل تحركها. وقد سمى بيتر دركر هذا الإعداد (Knowledge Workers).

6. اتخاذ القرارات الإدارية التربوية الفعالة التي تتحرر من الإجراءات الإدارية الطويلة والعقيمة باستخدام قنوات اتصال آلية تمكن من سرعة تبادل الآراء[20].

7. مشاركة الفئات ذات العلاقة عند اتخاذ أي قرار يمسها[21].

8. الاستخدام الفعال للحاسب الآلي، عن طريق بناء شبكة داخل الإدارة التربوية تمكن من تبادل التعاميم والمذكرات الداخلية، والاستعانة بالانترنت والبريد الالكتروني في تبادل المعلومات, وأساليب الحفظ الآلي للوثائق[22].

9. عقلنة العمل الإداري و يتم ذلك عن طريق تنمية المهارات الفكرية والإبداعية لدى منسوبي الإدارة التربوية ليتمكنوا من

[18] - موسى اللوزي، التنمية الإدارية، الأردن، جامعة الأردن،2000م، ص148

[19] - Michael goold &Andrew Campbell, " Designing Effective Organizations, U.S.A. Jossey -Bass, 2002, p238

[20] - Arndt Sorge, "Organization", London, Thomson Learning 2002,p 285

[21] -Terence Jackson," Organizational Behaviors in International Management ,London ,Butterworth-Heinemann, 1993,p294

[22] - John Child ,"Organization", London Harper & Row Ltd,1984,p246

انتقاء ما يتلاءم مع القيم والبيئة السعودية من مستجدات عالمية فيما يختص بالجانب التربوي.

10. تطوير نظام المعلومات بالإدارة التربوية على المستوى الإجرائي[23].

11. أن تقوم الإدارة التربوية بالارتقاء بأداء منسوبيها ليكونوا أكثر قدرة على التعامل مع التغييرات التربوية في عصر العولمة.

12. التحول من البيئة التربوية المغلقة إلى بيئة مفتوحة تعتمد على التواصل الفعال مع مصادر التعلم المتنوعة المحلية والعالمية[24] والاستفادة بما يتفق مع تعاليم الشريعة الإسلامية.

13. الإدارة التربوية مطالبة بالتوفيق بين التغيرات العالمية والمحلية وبين قيم المجتمع الموروثة والحداثة بهدف تنشئة جيل متفتح على الحضارات الإنسانية بعقلانية ووعي منطقي [25] مرتكز على تعاليم الشريعة الإسلامية.

14. تحقيق الجودة الإدارية: هل الأساليب الإدارية التربوية المتبعة في الواقع أدت إلى تحقيق الجودة المطلوبة بالعمل؟ هل تم التغلب على الصعوبات والمشكلات الإدارية؟ هل المعاملات تتأخر ؟ هل خطوط الاتصال شبكية قصيرة أم ذات اتجاه محدد وطويل؟ هل تم تصميم معايير منطقية لقياس مدى تحقق الجودة الإدارية؟

15. توفر مهارات تحليل البيانات وتفسيرها باستخدام التقنية التكنولوجية.

[23] - Sjhaun Gregson &Frank Livesey, Organizations & Management, London, British Library cataloguing in bublication,1993,p101

[24] -Paul Begley & Pauline Leonard,"The Values of Educational Administration",London,Falmer Press, 1999, p232

[25] - إبراهيم العبد الله، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، لبنان، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2002م، ص34

16. التخطيط الاستراتيجي القادر على التفاعل مع المتغيرات العالمية مع المحافظة على المضـمون الاجتماعي[26].

17. احترام الفكر العالمي والعمل من خلاله بما يتناسب مع البيئة و المجتمع السعودي.

تصور مقترح لآليات تحديث الإدارة التربوية في عصر العولمة:

إن الإدارة التربوية مطالبة بأن تحقـق كفـاءة شـاملة في المجتمـع، بتفاعلهـا مـع البيئـة المحليـة والعالمية، فهي تشكل نظاماً تبادلي، يقوم بتطبيق أساليب متنوعـة تمكنـه مـن تحقيـق أهدافـه، ولكن هناك ضوابط تسيره وتؤثر في تقدمه وهي بحاجة إلى تحديث لكي تتمكن الإدارة التربوية من مسايرة عصر العولمة، وهي كما يلي:

1. التحول من النظرة المحلية الضيقة إلى التفكير والعمل ضمن مفهوم العولمة[27].
2. استخدام مفاهيم التخطيط الاستراتيجي القائم على التفكير والابتكار.
3. تطوير هيكل الإدارة التربويـة حيـث يـتم التحـول إلى الهياكـل المرنـة الشـبكية والافتراضـية المعتمدة على تقنيات المعلومات ويتبع ذلك إحداث التغييرات اللازمـة عـلى الأسـاليب الإداريـة المتبعة[28].
4. تطوير نظم الإدارة التربوية في إطار خطة متكاملة للتنميـة الاجتماعيـة تنطلـق مـن الواقـع القائم وتعمل على التوفيق بين ثوابت التراث وضرورات المستقبل.[29]

---

[26] -أحمد ألرشيدي، مشكلات الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، القاهرة، مكتبة كوميت، 2000م، ص76

[27] - Stephen Ackroyd ,"'The Organization of Business", London, Oxford, 2002, p 229.

[28] - علي السلمي ، خواطر في الإدارة المعاصرة، القاهرة ، دار غريب ، 2001م، ص144

[29] - علي احمد مذكور، التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2003م،ص341

5. استخدام التكنولوجيا في بناء الأساليب الإدارية المستخدمة في الإدارة التربوية لتفعيل عاملي الوقت والمكان وتدريب العاملين بها على استخدامها بكفاءة وفعالية.[30]

6. التركيز على الموارد البشرية ذات المهارات الفنية العالية، لأنها تعتبر الصانع الأساسي في برامج التقدم التكنولوجي.

7. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو العولمة لدى منسوبي الإدارة التربوية حتى يتمكنوا من التفاعل معها بشكل صحيح[31].

8. الإدارة التربوية الإلكترونية تمثل نموذج تنظيمي يتماشى مع متطلبات العصر، يقوم على الترابط بين إداراته ومستوياته المختلفة، حيث يتم تشكيل التنظيم التربوي على أسس ومعايير تضمن أعلى مستويات الكفاءة في الأداء ويمتاز بالمرونة واستخدام آليات الإدارة الالكترونية في وظائف الإدارة التربوية[32] مثل: اتخاذ القرارات ، التخطيط(التخطيط الشبكي)،بناء نظام الاتصالات الشبكي ،نمط التنظيم، الرقابة الآلية ...

9. الإدارة الالكترونية تستخدم في: تصميم الخطط التربوية، وتوزيع الخدمات التربوية، البريد الالكتروني، والصوتي، تخطيط وتوزيع القوى البشرية وفق التخصصات ومعطيات محددة، الأعمال الالكترونية، الشبكات الداخلية والخارجية، تنظيم وتوزيع الأعمال، الرد على الاستفسارات، صنع القرارات التربوية، بنك المعلومات عن الخدمات التعليمية ومؤسساتها، بنك معلومات عن المناهج التعليمية، بنك معلومات عن الأسئلة السنوية وفق السنة الدراسية

---

[30] - لمياء السيد ، العولمة ورسالة الجامعة رؤية مستقبلية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 2002م،ص93

[31] - Daniel Goleman and Others,The New Leaders,London,Clays Ltd,2002,p198

[32] -علي السلمي، " خواطر في الإدارة المعاصرة " القاهرة ، دار غريب ، 2001م، ص.332

والتخصص، الرقابة الآلية، بنك معلومات عن منسوبي الإدارة التربوية ومؤهلاتهم وحالتهم الوظيفية وتوزيعهم...[33]

10. بناء ثقافة تنظيمية في البيئة التربوية لاستيعاب التقنيات الجديدة وتقبلها عن طريق تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تطويع التقنية وإعادة هندسة العمليات بما يحقق توافق الواقع التنظيمي مع متطلبات التقنيات الجديدة[34].

11. إدماج التقنيات في نظم الأداء الوظيفي التربوي بحيث يصبح التنظيم التربوي نسيجاً متكاملاً ومتفاعلاً فيما بين مكوناته[35].

12. تصميم الهيكل التنظيمي للإدارة التربوية وفق نظام شبكات الحاسبات الآلية التي توضح خطوط الاتصال ما بين الإدارة التربوية والإدارات التي تتبع لها[36].

13. التوعية بأهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة والأدوات والأجهزة في سير إجراءات العمل وتحقيق مبدأ العدالة والكفاءة.

14. تطبيق آليات الجودة التربوية قدر الامكان وخاصة ما يتعلق بميكنة تنفيذ الخطوات الإجرائية في الإدارة التربوية وتكوين فرق عمل متعاونة تحقق التكامل الوظيفي.

15. اكتساب مهارة اختيار الشكل المناسب لعرض المعلومات، والاهتمام بالتغذية العكسية والمتابعة.

16. التركيز على العمليات الإدارية التربوية التي تشكل الأساس لعملية التحسين المستمرة.

[33] - علي السلمي، " خواطر في الإدارة المعاصرة " القاهرة، دار غريب، 2001م، ص.334.

[34] - علي السلمي، "خواطر في الإدارة المعاصرة "، القاهرة، دار غريب، 2001م، ص 342

[35] -John Child, "Organization", second edition, London, Harper &Row Ltd,1984, pp245-246

[36] - Herbert Hicks & C.Gullett, " Organizations:Theory and Behavior", London,Mcgraw-Hill Inc , 1975,pp320-321

17. تصميم نماذج متابعة وتقويم باستخدام آليات تمكن من قياس واقع الأداء بطريقة منطقية تقوم على إدماج التقنيات الحديثة وتمكن من المتابعة الدقيقة الموضوعية وتعديل الأخطاء إن وجدت.

18. استخدام التدريب عن بعد باستثمار الشبكات العالمية (كالانترنت) على مختلف المستويات مما يفتح مجال أوسع للتدريب.

19. اعتماد منهج التدريب الموجه بالأداء لأنه يركز على المهارات والمعارف التي يحتاجها الموظف بالإدارة التربوية فعلياً لتطوير أدائه الوظيفي.[37]

20. انتهاج مبدأ تقويم النتائج في البرامج التدريبية وفق نموذج (Bird and War)، والذي يحدد مدى تطبيق مخرجات البرنامج التدريبي في بيئة العمل الوظيفي بالإدارة التربوية.

21. تنوع قنوات الاتصال التي تربط ما بين الإدارة التربوية والمجتمع المحيط بها من جهة، وما بينها وبين المجتمع الدولي من جهة أخرى.

22. التركيز على العمليات الإدارية التربوية التي تشكل الأساس لعملية التحسين المستمرة.

الخاتمة:

نتوصل من العرض السابق إن الإدارة التربوية في عصر العولمة بالمملكة العربية السعودية مطالبة بالعمل على تفعيل دورها التربوي بما يتناسب مع التطورات العلمية الحديثة، وذلك يلزمها تحديث السياسات واللوائح التنظيمية، وإعادة النظر إلى الهيكل

[37] -عقلة محمد المبيضين وأسامة محمد جرادات، التدريب الإداري الموجه بالأداء، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2001م، ص55

التنظيمي، وتوصيف وتصنيف الوظائف بما يلائم احتياجات عصر العولمة ، والتوعية الإدارية بكيفية التفاعل الواعي مع عصر العولمة ، وتدريب القيادات التربوية على ذلك .

ولابد من التركيز على كيفية الاستفادة من المعلومات والبيانات الدولية ومدى توافقها مع تعاليم الشريعة الإسلامية واحتياجات البيئة السعودية ، خاصة أنها تتعلق بالمسارات التربوية التي تغذي مخرجاتها سوق العمل السعودي المسئول عن تنفيذ الخطط التنموية وذلك يتطلب تكون ثقافة إدارية لدى منسوبي الإدارة التربوية حتى يتمكنوا من التصدي لعمليات التكيف التي تفرضها تحديات العولمة والقيام بواجبهم الوطني.

الفصل الثامن

نظريات الادارة المدرسية

ظهرت خلال العقود السابقة نظريات علمية تركز علىمدرسية ذلك ان ادارة المدرسة في القرن الحادي والعشرين، تتطلب من مدير المدرسة جهداً اضافياً كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات ديموقراطية، من خلال تخطيط الأهداف ووضعها، أو تحديد الاجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها كل هذا يهدف الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية التي يراسها وكذلك تفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركوا معه في المسؤلية والقيام باعباء المدرسة والإشراف عليها كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف.

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق.

كان المدير في وقت من الأوقات مديراً للمدرسة وقائداً لها ومشرفاً على هيئة التدريس والموظفين وقائداً تدريسياً، وكان الصانع الأول للقرار.. وضمن إطار هذه الادوار المتعددة عمل المدير جنباً إلى جنب مع هيئة التدريس لتحسين البرامج التعليمية للمدرسة باستمرار وقد تم تحقيق ذلك بالمحافظة على أفضل الممارسات المنهجية ومشاطرتها مع المعلمين كما سعى المدير أيضاً إلى التأكد من أن معلميه قد تلقوا تدريباً في تلك الممارسات وعمل على الاطلاع على آخر الممارسات الإشرافية والإدارية ووضعها في إطارها المناسب ضمن بيئته الخاصة.

لقد كان دور المدير دائماً مركّباً، وقد وضع سيرجيوفاني تسع مهام للمدير هي:

1) تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.

2) المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.

3) تأصيل القيم: انشاء مجموعة من الاجراءات والبنى لتحقيق رؤية المدرسة.

4) التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.

5) الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الاجراءات والتنظيم...الخ.

6) الإيضاح: ايضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.

7) التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد اللازمة لذلك.

8) النمذجة: تحمل مسؤولية أن تكون نموذجاً يحتذى فيما تهدف اليه المدرسة.

9) الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها .

مفهوم الإدارة المدرسية:

يعرف الزبيدي الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع".

كما تعرف الإدارة المدرسية على أنها:

"الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) اداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية ابنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". ويعرفها البعض الآخر بأنها: "كل نشاط تتحقق من ورائه الاغراض التربوية تحقيقا فعالا ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا، او هيئات داخل الإدارة المدرسية". وعرفها البعض على أنها:"حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الامكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد".

ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها: مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

مقارنة بين مفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية: إن هذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً واحداً. ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الاجنبي – Education – الذي ترجم إلى العربية بمعنى(التربية) أحياناً والتعليم أحياناً أخرى. وقد ساعد ذلك بالطبع إلى ترجمة

المصطلح Administration Education إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئاً واحداً وهذا صحيح.

بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) يريـدون أن يتمشـوا مـع الاتجاهـات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة تعليم باعتبـار أن التربيـة أشـمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربيـة الكاملـة) وبهـذا تصـبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. ومع ان الإدارة التربوية تريد أن تركـز عـلى مفهـوم التربيـة لا على التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجـة العلميـة، وأن الفيصـل النهـائي بينمهـا يرجـع إلى جمهـور المـربين والعـاملين في ميـدان التربيـة، وأيهـما يشـيع استخدامه بينهم فإنهم يتفقون على استخدامه.. وبأي معنى يستقر استخدامهم له، أما بالنسـبة للإدارة المدرسية فيبـدو أن الامـر أكـثر سـهولة؛ ذلـك لأن الإدارة المدرسـية تتعلـق بمـا تقـوم بـه المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، ومعنى هذا ان الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الاجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككـل، أي أن صـلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام.

مفهوم النظرية

النظرية Theory هي: "تصور أو فرص أشبه بالمبدأ له قيمة التعريف على نحو ما، يتسم بالعمومية وينتظم علماً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير، ويربط النتائج بالمبادئ. كما تعرّف النظرية على أنها: مجموعة من الفروص التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة وهي تفسر ما هو كائن وليس التامل فيما ينبغي أن يكون.. ويمكن أن ينظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضوح وبهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن ان تشتق منها الفروض.

الحاجة إلى النظرية في الإدارة التربوية:

يعتبر الاهتمام بالنظرية في الإدارة التربوية أمراً حديثا فحتى عام 1950 لم تظهر دراسات واضحة في هذا المجال، بل إن الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهر بشكل واضح قبل الستينات، وكان هذا نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.k.Kellogg) في الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بدعم الدراسات في مجال الإدارة التربوية ورصدت في الفترة ما بين 1946-1959 مبلغاً يفوق تسعة ملايين دولار لهذا الهدف، ومن خلال هذا الاهتمام وما صاحبه من مؤتمرات ومحاضرات قام كولادارسي وجيتزلز بإصدار كتابهما الرائد عن استعمال النظرية في الإدارة التربوية وكان هذا الكتاب من بين مجموعة من الكتابات في هذا الميدان من أمثال ما كتبه جريفث (Griffiths) وهاجمان وشوارتز Schwartz &Hagman وكامبل وجريج Gregg & Campbell وبلزل Belsile ووالتونWalton وكثيرون غيرهم.

وقد كان المدراء قبل هذه الدراسات يقدمون اقتراحاتهم في تحسين الإدارة من تجاربهم الشخصية معتمدين على طريقة التجربة والخطأ، ولكن المربي الذي ينطلق في تصرفاته من مبدأ التجربة والخطأ أو من حلول جاهزة محفوظة هو إنسان مهمل لذكائه منكر لامكانات الابداع الذاتي، والابداع يحتاج إلى خلفية قائمة على الوضوح والتعمق ويحتاج إلى انسان يعتمد نظرية واعية في ممارساته.

والواقع أنه ليس من المستغرب أن يتأخر ظهور النظرية الإدارية، فالإدارة شأنها في ذلك شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب وليس من السهل وضع نظرية عامة لها. ولكن بالرغم من الاعتراف بصعوبة وضع نظرية إدارية الا أن ذلك لايعني عدم البحث في الموضوع، بل إن أهمية ميدان الإدارة التربوية تجعل عملية البحث عن نظرية أمراً مهماً جداً لكي تتمكن المؤسسة التربوية من القيام بأعمالها بنجاح متجنبة طريقة التجربة والخطأ. فالتاريخ الطويل للعلوم الطبيعية يبين بوضوح أن مجرد ملاحظة الظواهر لايؤدي إلى معرفة مفيدة وعملية إلا من خلال مبادئ عامة تستخدم باعتبارها عاملا مرشدا وموجها إلى ما يمكن ان يلاحظ أو يقاس أو يفسر. وقد يلمس المهتمون بعلم الإدارة صراعاً بين ما يسمى النظري والعملي Theory and Prectice ، هذا بالاضافة إلى تعدد النظريات وقصر عمرها. ولكن مهماً كان السبب فيجب ألا يسمح لكل هذه العوامل بالتقليل من أهمية اعتبارنا للنظرية في الإدارة. لأن قيمة النظرية لا تقاس بعمرها طال أم قصر " فالنظرية قد تكون خطا ولكنها تقود إلى التقدم".

فكم من النظريات العلمية ثبت خطؤها ولكنها قادت الإنسانية إلى التقدم؟ فهل بالامكان إنكار الخدمة التي قدمتها لنا النظرية القديمة التي قالت: بأن الذرة هي أصغر الاشياء وأن انقسامها غير ممكن؟ فالملاحظات التي قادتنا إليها هذه النظرية هي التي أدت التقدم والتطوير الذي نشهده اليوم في عالم الذرة. فالنظرية في الإدارة التربوية ضرورية لتنبيه الإداري التربوي، وهي تعمل بوصفها دليلاً وموجهاً له، فالقصد الأساسي لأي نظرية هي المساعدة على التوصل لتنبؤات وتوقعات أكثر دقة، ولعل من أهم دواعي النظرية كون المعرفة غير متيسرة الفهم إلا إذا نسقت ورتبت وفق نظام معين، ولذا كان لزاما على الإداري التربوي أن يبلور البناء النظري الذي يعتمد عليه في تفسير الشواهد والنتاج التطبيقي وبدون اعتماد النظرية يبقى ذلك كله مفككاً ويساهم في ضياع الإداري بدلاً من زيادة تبصره.

قد يظن بعض الناس أنه مادام الشيء مطبقاً ويعمل فلماذا نجهد أنفسنا في معرفة "لماذا" ؟ ولكن إذا لم يعرف الإنسان مالذي يبحث عنه فإنه من الصعب عليه ان يجد شيئاً مهماً.

وقد عبر ثومبسون Thompson عن أهمية النظرية بقوله: "إن النظرية الملائمة تساعد المدراء على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم وبالتأكيد على ترابط الظواهر مثل هذه النظرية تبقيهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، إنها تجنبهم التفسيرات الصبيانية للاعمال الناجحة كما تنبههم إلى الظروف المتغيرة الي قد تستدعي تغييرً في أنماطهم السلوكية" .

مصادر بناء النظرية المدرسية:

المصدر الاول: تقارير وتعليقات رجال الإدارة المدرسية من واقع خبرتهم العملية وهي تعتمد على الناحية الذاتية والانطباع الشخصي.

المصدر الثاني:عمليات المسح التي يقوم بها الدارسون والباحثون ودراسات الكتّاب الكبار في ميدان الإدارة المدرسية. المصدر الثالث: الاستدلال العقلي للتوصل عن طريق المنطق والعقل إلى استخلاص بعض النتائج المترتبة على بعض الأفكار أو المسائل العامة التي نسلم بها أو نعتقد بصحتها.

معايير تقويم الإدارة المدرسية في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية: هنالك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، ومن أهمها:

1- وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إل ى تحقيقها. 2- التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد للاختصاصات.

3- الأسلوب الديموقراطي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.

4- أن تكون كل طاقات المدرسة – من طاقات مادية وبشرية- مجندة لخدمة العملية التربوية فيها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال .

5- تتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام جيد للاتصال سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي، و بينها وبين السلطات التعليمية العليا .

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعده دونالد هـروس Donald H.Ross لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما حاول جيس ب. سيرز Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية"، واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع " يعقوب جيتزلز" J.W.Getzels نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة. ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Social Processing Theory

وتقوم هذه النظرية على فكـرة أن دور مـدير المدرسـة أو دور المعلـم لا يتحـدد إلا مـن خـلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعـة الشخصية التي تقوم بهذا الدور (Betty,2001). ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ – نموذج جيتزلز Getzels : ينظر جيتزلـز إلى الإدارة عـلى أنهـا تسلسـل هرمـي للعلاقـات بـين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظـام اجتماعـي يتكـون مـن جـانبين يمكـن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطـة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايـات الكـبرى للنظـام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هـم متسـاهلون، أم متسـامحون، أم يتسـمون بالجلافـة أم بالتعـاون أم هـل هـم معنيـون بالإنجاز.. وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسـات والأدوار والتوقعـات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثـل البعـد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانـب المـدير مـن خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهـم الآخر وأن يعملا معـاً بـروح متعاونـة بنـاءة، أمـا عنـدما تختلـف النظريـات فـإن العلاقـة

بينهما تكون على غير ما يرام. والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة.

ب – نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إله من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

ج – نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي: 1- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الإجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.

2- تحقيق الهدف: بمهعنى تحديد الأهداف وجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

3- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

4- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي .

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة.

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة ، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي

يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعـماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها..

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرارDicesion Making Theory

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافـة التنظـيمات الإنسـانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشـاط في التنظـيم لاجتماعـي ووظيفـة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومـدير المدرسـة يعمـل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأوليـاء أمـورهم والعـاملين أو مـع أفـراد لهـم ارتباطـات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيـار الـذي يمكـن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القـرارات التـي تتخـذها الإدارة المدرسـية والكفايـة التـي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مـدير المدرسـة وشخصـيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

1- التعرف على المشكلة وتحديدها.

2- تحليل وتقييم المشكلة.

3- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.

4- جمع المادة (البيانات والمعلومات).

5- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.

6- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟.

رابعاً: نظرية المنظمات: Organaiztion Theory

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعيا كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة – المدرسة – فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها..

خامساً: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشارإليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي " هنري فايول " والوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات: Planning ,Organazing,Directoring , Co-ordenating and Controling وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في لميادين المختلفة، حيثأن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس لظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو

الأهداف وموقف العاملين منها. وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات لى صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها. وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية ولسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها.

سادساً: نظرية القيادة Leadership Theory

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء لأمور والمدرسين والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار

نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف لطبيعي للإنسان.

سابعاً: نظرية الدور Role Theory

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته – فمن يكلف بهذه المسؤولية – وإذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية ذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين ؟ ل يشاورهم كجماعة فربما يحدث تصادماً في الرأي ، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عامة.

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في لمؤسسات التعليمية (المدارس). فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، المقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.

ثامناً: نظرية النظم System Theory

لقد شاع استعمال هذه النظرية في لعلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في لعلوم الاجتماعية الأخرى ، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي

بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بـالتغير في المواقـف أو الدراسـات الاجتماعيـة تكـون أحياناً غير عملية أو غـير دقيقـة ، تقـوم هـذه النظريـة عـلى أسـاس أن أي تنظـيم اجتماعيـاً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظـر إليـه مـن خـلال مدخلاتـه وعملياتـه ومخرجاتـه ، فالأنظمـة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفـراد النظـام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظـام والعـاملين فيـه، طريقـة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عنـدما اسـتخدمه الجـيش الأمريكي فيما عرف باسـم (بحـوث العمليـات)، ومـن هنـا انتقـل إلى الميـادين الأخـرى، بيـد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضـحة منـذ العقـد السـادس مـن القـرن "العشريـن" وكـان ذلـك عـلى يـد عـالم الاقتصـاد بولـدنج (Bolding) وبكـلي (Buckley) عـالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجـة "لتزايـد الاهـتمام بـالتعليم ونظمـه مـن ناحيـة، وتركـز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى". وأسلوب الـنظم في الإدارة يشـير إلى عمليـة تطبيق التفكير العلمـي في حـل المشـكلات الإداريـة، ونظريـة الـنظم تطـرح أسـلوباً في التعامـل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظـام الواحـد، وكـذلك عـبر الـنظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أمـا مسـيرة النظـام فإنهـا تعتمـد عـلى المعلومـات الكميـة والمعلومـات التجريبيـة والاسـتنتاج المنطقـي، والأبحـاث الإبداعيـة الخلاقـة، وتـذوق

للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة.

تاسعاً : نظريات أخرى في الإدارة المدرسية

1- نظرية البعدين في القيادة:

يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس. وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول وهناك من يطغي على سلوك البعد الثاني. وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازناً.

2- نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان Homan يمكن استخدام هذه لتفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار ويمارس القيادة وفي هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخذ موقفاً قيادياً في مشكلة ما ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من فقدان تقبل الجماعة له وبذل مزيد من الجهد... الخ، ثم يقارن المردود بالتكاليف لتبرير قيامه بالقيادة أم لا. ويتسم سلوك المرؤوس بنفس الأسلوب حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعاً بدلاً من أن يقود.

3- نظرية تصنيف الحاجات لماسلو Maslow

يعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها ، وهكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، وتصنف الحاجات من وجهة نظر ماسلو إلى:

- حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام والماء والسكن والهواء.. الخ
- الانتماء الاجتماعي (حب – انتماء – تقبل الآخرين)
- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء) وينبغي ان ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزاً، ولكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، وحاجات الفرد متشابكة ومعقدة ويميل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة.

4- نظرية إدارة المصادر البشرية:

إن من أهم مسلمات هذه النظرية:

أ – أن يهيء البناء الداخلي للمنظمة مناخا يزيد من نمو الإنسان وحفزه لكي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.

ب- إن إدراك الإداريين لقدرات المنظمة لإدارية يزيد من مساهمتهم في اتخاذ القرارات مع التأكيد على المعرفة والخبرة والقدرة على الخلق والإبداع لديهم.

جـ - تتطلب المساهمة البناءة مناخاً يتصف بالثقة العالية والوضوح.

د- التركيز على مرونة العمل في المنظمة الإدارية أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي.

هـ - يعود النفوذ واللامبالاة والأداء السيئ لعدم إلى عدم رضى العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيتهم.

إن استخدام هذا الأسلوب في لمؤسسات التربوية يعني أخذ الطالب من المكان الذي هو فيه إلى المكان الذي يستطيع الوصول إيه وكذلك بالنسبة لكل العاملين.

5- نظرية الاحتمالات أو الطوارئ، وتؤكد هذه النظرية على الأسس التالية:

- ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المدارس.
- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظـرف معـين، إذ تعتمـد الفاعليـة عـلى مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- يجـب أن يبنـى الاختيـار لتصـميم التنظـيم ولـنمط الإدارة عـلى أسـاس التحليـل الـدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.
- وحيث أن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجموعـات لتحقيـق أهـداف المنظمـة فإن الاحتمال المرغوب هو ذك الذييدفع المرؤوسين إلى اتباع سلوك أكثر إنتاجاً وفاعلية من أجـل تحقيق أهداف المنظمة.

الفصل التاسع

مفاهيم القيادة التربوية المعاصرة

المقدمـــــة

تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية . بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية، وذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر. ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الوظيفي والمسئولية ارتباطا وثيقا ، وبنمط الشخصية والمهارات الإدارية والفنية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية

ويعرف كاتز وكاهن Katz &Kahan الدور الوظيفي بأنه إطار معياري للسلوك يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية بصرف النظر عن رغباته الخاصة أو الالتزامات الداخلية الخاصة البعيدة عن هذه العلاقة الوظيفية. ويتحدد محتوى الدور The Role متطلبات الواجبات الوظيفية والنظام الهرمي

القيادة والإدارة

الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية للعملية التربوية، أما القيادة فهي تطلعه إلى الأهداف البعيدة الكبرى والتخطيط لها للعمل على مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة لإحداث التغيير والتطوير المناسب. فكل رجال الإدارة التعليمية يمارسون سلطتهم بحكم مراكزهم ووظائفهم ، وهذه سلطة رسمية تستند في شرعيتها إلى القانون وقواعد التنظيم

أما القيادة فيستمدها رجل الإدارة التعليمية من خلال مكانته بين العاملين معه التي تجعل له تأثيرا ونفوذا عليهم تضفي عليه صفة القيادة لا تعتمد على سلطة القانون وقواعد التنظيم، فليس كل إداري قائدا .

وعلى هذا فإن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن بتطبيق النظم واللوائح فهو عنصر من عناصر الاتزان والاستقرار، أما القائد فيحدث تغييرا في البناء التنظيمي للعمل التربوي مما يشكل عاملا مقلقا للأوضاع الراهنة في عمله وعامل الاستقرار والاتزان من مرتكزات العمل التربوي، لذلك أضاف التربويون إلى صفات القائد الناجح القدرة على تهيئة العاملين في الحقل التربوي للتجديد بما يشيع جو الاستقرار النفسي كي يسير العمل في إطاره الطبيعي.

القيادة وأنماطها

قام رالف ستوجديل بتحليل 124 دراسة سابقة مسحية في موضوع القيادة اتبعت أساليب مختلفة في دراسة القيادة ، وكان أهم ما توصل إليه :

1. أن من يقوم بدور القيادة يتفوق على مجموعته من حيث الذكاء والقدرة العلمية والاستقلال في تولي المسئولية والنشاط الاجتماعي والمكانة الاقتصادية والاجتماعية
2. أن الصفات والمهارات المطلوبة في القائد تتوقف إلى درجة كبيرة على متطلبات الموقف الذي يقوم فيه بدور القيادة.

أنماط القيادة

التصنيف الأول: المبكر لماكس ويبر

1. **القيادة التقليدية** : يتوقع القائد ممن معه الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له، ويعتمد المثل القائل (أكبر منك بيوم أعرف منك بسنة)، ويسود هذا النوع في المجتمعات القبلية والريفية. وهذا النوع من القيادة يحاول المحافظة على الوضع الراهن ويقاوم أي التغيير تعزيزا للسلطة وتدعيما للنفوذ.

2. **القيادة الجذابة**: يتمتع صاحبها بجاذبية قوية إلى شخصيته المحبوبة المثالية. ويرى العاملون معه أنه يتمتع بقوة خارقة وأنه منزه عن الخطأ فله الولاء الكامل، فتغلب على القيادة الصفة الشخصية البحتة

3. **القيادة العقلانية**: تقوم على سيادة القوانين واللوائح ، ويتميز هذا النمط بأنه غير شخصي ، والولاء فيه لا للاعتبارات الشخصية وإنكا لمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المرعية الثابتة

التصنيف الثاني: -حديث-

1. **القيادة الديموقراطية**: تقوم على احترام شخصية الفرد وحرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، مع تشجيع القائد للعاملين معه على العمل والإنتاج وتنمية الذات ولا يطلب لنفسه امتيازات خاصة ينكرها عليهم

2. **القيادة التسلطيةAuthoritarian** : تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب وتستخدم أساليب الإرغام والإرهاب والتخويف، ولا تفتح باب الحوار والنقاش وسماع لرأي الآخر. والقائد التسلطي يأمر مرؤوسيه بما عليهم فعله وكيف؟ ومتى ؟ وأين ؟ دون نقاش. ويكون القائد منعزلا لا تربطه بمرؤوسيه علاقات إنسانية. وتماسك العمل يظل مرهونا بوجود القائد ، فإذا غاب القائد انفرط عقد المجموعة

3. **القيادة الترسلية Laissez – Faire** : تقوم على إيصال المعلومات إلى العاملين وترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل من القائد، مما يقلل الإنتاج ولا يبعث على احترام العاملين

لشخصية القائد، فيشعر الأفراد بالضياع وعدم القدرة على التصرف.

4. **القيادة الأتوقراطية:** قيادة عن بعد حيث يكون التخطيط واتخاذ القرار بعيدا عن مركز التنفيذ، فيحرم العاملون في الميدان من إبداء آرائهم والمشاركة في صنع القرار الذي يخصهم، فتتسم هذه القيادة بالصبغة الدكتاتورية، ويكون العاملون في الميدان عنصرا ثانويا في المنظومة التربوية.

5. **القيادة البيوقرطية**

القيادة التربوية بين الأصالة والمعاصرة

يرى الباحثون التربويون أن رجل الإدارة التعليمية عليه القيام بدور يجمع بين الأصالة والمعاصرة وبين المحافظة والتجديد، فعنصرا الأصالة والمحافظة يحققان الثبات والاستقرار في العمل التربوي دون اضطراب أو انقطاع ، والعاملون في الحقل التربوي – عادة - يحبون ما اعتادوا عليه من أساليب ووسائل ومناهج سواء في الإطار الفني أو الإداري، ويكرهون التغيير والتحديث لما سيكلفهم من جهد وعناء.

أما المعاصرة والتجديد فيحققان أهداف القائد الناجح بدفع مسيرة العمل التربوي وتنمية طرق التدريس وتحديث المناهج والوسائل التربوية وتحديث النظم واللوائح الإدارية، وهذا مما يكرهه – عادة – العاملون في المجال التربوي ويقاومونه، فقد يترتب على التجديد اهتزازا وارتباكا وحيرة للعاملين في الحقل التربوي ، فتظهر أهمية القيادة الناجحة بتحقيق الدافعية المتجددة لمؤسسته التربوية و تهيأة الجو والمناخ اللازم لإدخال جرعات التجديد تدريجيا حتى يعود العمل إلى وضعه المطمئن واستقراره المعهود

مفاهيم خاطئة للقيادة التربوية:

1. اعتقاد رجل الإدارة التربوية أن أعضاء مؤسسته يجب عليهم أن يتبعوه لمجرد أنه يقوم بهذه الوظيفة خطأ فاحش، لأن القيادة التربوية أمر يكتسب ولا يصاحب الوظيفة بطريقة آلية. فالقائد التربوي من له القدرة على حسن استخدام السلطة لا مجرد من يتمتع بالسلطة التربوية. وهذه القدرة تكمن في الذكاء والابتكار واتخاذ القرار وإقناع الآخرين بطريقته في التفكير والعمل واحترام قدرات وجهود الآخرين
2. افتراض رجل الإدارة التربوية أن أعضاء مؤسسته يجب عليهم أن يتلاءموا مع رغباته وأهوائه دون أن يهتم بمشاعرهم وأحاسيسهم. والجدير بالذكر أن القيادة التربوية أمر تمنحه الجماعة للفرد الذي يحسن استخدام سلطته عليهم
3. الاعتقاد بأن الولاء للعمل التربوي هو الموافقة بالضرورة لكل ما يصدر عن صاحب السلطة التربوية من أفكار وآراء، وكل ذلك يؤدي إلى ضعف الثقة بين أعضاء هذه الهيئة ، ومن ثم تفككهم وتمزقهم وضعف إنتاجهم
4. الاعتقاد أن ما يحسه الآخرون أو يشعرون به غير هام تجاه ما يقوم به رجل الإدارة التربوية. والحق أنه لابد من إقناع الآخرين وتفسير القرارات لهم والدافع من اتخاذها مع الاستماع لنقدهم ولآرائهم
5. أن رجل الإدارة التربوية يمكنه أن يتخذ القرارات بمفرده
6. أن رجل الإدارة التربوية يمكنه الإبقاء على البرامج التربوية والتعليمية على ما هي عليه دون تطوير.وهذا أمر مستحيل مع تغير المستجدات على الساحة التربوية ، والبرامج التعليمية لابد أن

تتميز بالمرونة والديناميكية. فإن لم يدرك رجل الإدارة التعليمية هذه الحقيقة ولا يضع خططا لنمو العمل التربوي يجد نفسه بين أمرين: إما أن يمنع التطوير في العمل التربوي أو ينسحب من دوره القيادي

7. أنه يمكن إجبار المرؤوسين في العمل التربوي على النظام الديموقراطي. لأنهم إذا لم يكونوا راغبين ولا مقتنعين بالاشتراك في وضع السياسة التعليمية والبرامج التربوية فإن إجبارهم على ذلك سيكون غير منتج، بل ينبغي أن يكون إشراكهم بعملية تدريجية يظهرفيها القائد التربوي الحكمة في قيادته وتوجيهه

8. أن رجل الإدارة التربوية عليه أن يحقق أقصى استفادة ممكنة من العاملين معه بكافة الطرق والوسائل التي تتنافى مع الجانب الإنساني ، مع إحكام عملية التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة من خلال المبادئ الإدارية العامة المتمثلة بالنظم واللوائح دون مراعاة العلاقات الإنسانية، بل ينبغي الموازنة بين احتياجات الفرد واحتياجات المؤسسة التعليمية مع الربط بينهما لتحقيق الأهداف المنشوة.

الصفات والمهارات القيادية التربوية

تبين لنا أن القيادة التربوية لها معنى واسع وشامل تتشابك في مفهومها الآراء والنظريات إلا أن الصفات والمهارات القيادية التربوية الناجحة يكاد يجمع عليها المنظرون التربويون ونسردها فيما يلي

1. قوة الشخصية المؤثرة على الآخرين إيجابا
2. العناية بالمظهر الشخصي والمظهر العام للمؤسسة

3. التمتع بفلسفة تربوية عميقة، مع فهم واضح لطبيعة العمل التربوي
4. التحصيل العلمي العالي
5. التدريب المهني
6. الصحة الجسمية والعقلية والنفسية
7. النظرة المتفائلة
8. الاستقرار العاطفي
9. الخلق العظيم والاستقامة والنزاهة والأمانة
10. الروح علمية
11. الشعور بالرسالة
12. التقويم الذاتي
13. القدرة الفكرية فائقة
14. الذكاء الاجتماعي
15. سعة الاطلاع
16. الحس المرهف بالآخرين
17. سرعة البداهة
18. حسن التصرف في المواقف المختلفة
19. روح التعاون والرغبة في تطوير ما لدى الآخرين أكثر من ممارسة السلطة عليهم
20. الجاذبية الشخصية
21. القدرة على العمل الشاق والصبر لتحقيق الأهداف المنشودة
22. الحكم السديد على الأمور العامة
23. مهارة القيادة في تنمية البرنامج التعليمي
24. مهارة العلاقات الإنسانية

25. مهارة تنظيم العمل الجماعي
26. مهارة التعامل مع التقنيات الحديثة
27. مهارة تهيئة الظروف الملائمة للعمل
28. مهارة التقويم
29. القدرة على التجرد عند تقويم الأداء
30. مهارة التنظيم والترتيب والتنسيق والجدولة
31. مهارة ترتيب الأولويات
32. مهارة تقدير مستوى كفاءة العاملين
33. مهارة العمل كفريق
34. مهارة التعرف على مظاهر الرضا عن العمل أو السخط عليه بين العاملين
35. مهارة التشويق وتحفيز الآخرين للعمل
36. مهارة الابتكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول
37. مهارة الإنماء التربوي الإداري والفني بالنقاش الجماعي والمؤتمرات والندوات والحوار المفتوح والحلقات الدراسية والزيارات الميدانية
38. مهارة معالجة المعلومات المالية
39. مهارة الآلية الإدارية
40. الحكمة والهدوء والبعد عن الانفعالية مهما كانت الظروف صعبة
41. القدرة على التعرف على الفروق الفردية في الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات
42. القدرة على التخطيط

43. القدرة على اتخاذ القرار المناسب والحزم والجدية في تنفيذه
44. حزم من غير شدة ولين من غير ضعف
45. مشاركة العاملين في الميدان عند اتخاذ القرار
46. حسن التوقيت في اتخاذ القرار
47. معقولية القرارات وعدم تناقضها
48. حسن استخدام السلطة
49. القدرة على المتابعة والتقويم والتوجيه والإشراف
50. الموازنة بين العلاقات الإنسانية وتنفيذ الأنظمة واللوائح
51. العدالة في تطبيق النظام
52. مهارة تبادل المعلومات والاتصال
53. المناقشة والسماع لمقترحات الآخرين
54. تحليل المواقف وعدم التسرع في الحكم
55. الحرص على البشاشة في وجوه العاملين
56. مبدأ الثواب للمحسن والعقاب للمسيء
57. التطلع الدائم إلى مستقبل المؤسسة التربوية
58. تشجيع البحوث والدراسات العلمية

الفصل العاشر

القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة

إن ما نواجهه مـن تحـديات في جميـع منـاحي حياتنـا الاجتماعيـة والاقتصـادية والسياسـية والتعليمية ، وما نشهده من سرعة متنامية في تغيير النمط السلوكي للمجتمع ، وما نعايشـه مـن زخم معرفي واتصال سريع وتقنية مطَّرِدة ، كل ذلك يوجب علينـا سرعـة تقيـيم وضـعنا الـراهن والتخطيط لمواكبة المستجدات بما يتوافق مع قيمنا ومبادئنا وإمكانياتنا.

وبما أننا في مجال التربية والتعليم فنحن نستشـعر أهميـة التغيـير نحـو الأفضـل والإسراع في مواكبة المستجدات وتوجيه التغيير وفقـاً لمرتكزاتنـا الدينيـة والاجتماعيـة ، ولعـل المدرسـة هـي الوسيلة لتحقيق ذلك والقيادة التربوية للمدرسـة هـي المـؤثر المبـاشر لتعزيـز التغيـير وتحقيـق الأهداف ، لذلك فنحن بحاجة إلى مديراً خبيراً وقائداً محنكاً دوافعه نابعة مـن تقبلـه للتغيـير ، مؤثراً على كفاءة وفاعلية العاملين معه ، محفزاً ودافعـاً نحـو تجويـد العمـل ، محققـاً للتكامـل ومعززاً للإبداع والابتكار وصولاً إلى التميز .

وفي ضوء التطور المتسـارع في علـم الإدارة التربويـة ، وتنـامي التجـارب والأسـاليب القياديـة الحديثة ، وظهور إدارة الجودة الشاملة، ومطالبة أهل الاختصاص بتوظيف الجـودة الشـاملة في التعليم للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية تحقق متطلبات التنمية ، تأتي ورقة العمل هذه بعنوان " القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة "

لتغطي المجالات التالية :

- مفاهيم الجودة الشاملة في التربية والتعليم .
- المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة .

- نماذج عملية للتكامل في القيادة التربوية للمدرسة المحققة لمعايير الجودة الشاملة .

- أدوات التقويم والمتابعة في العمل القيادي للمدرسة .

مدخل إلى القيادة التربوية للمدرسة :

يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق الجودة الشاملة لمخرجاتها إلى حد كبير على كفاءة وفعالية قيادتها التربوية ، فما هو مفهوم القيادة التربوية ؟ ومن هو القائد الكفؤ ؟

من أهم مفاهيم القيادة أنها مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما ، ويقصد من ورائها حث الموظفين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية . (أحمد إبراهيم ، 1999م : 35)

كما أنه يمكن تعريف الإدارة التربوية بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة . (أحمد إبراهيم ، 1999م : 35)

ولكي تحقق المدرسة التطبيق الناجح للجودة الشاملة فإنها ليست بحاجة إلى قائد بدون إدارة ، ولا إدارة بدون قائد ، إنما هي بحاجة إلى قيادة إدارية تربوية واعية لأهمية التغيير تمتلك رؤية تطويرية مبدعة ، ولديها الكفاءة التي تمكنها من توجيه جهود العاملين نحو إنجاز العمل وفقاً للمعايير المحددة وبطريقة صحيحة من المرة الأولى وفي كل مرة ، بما يسهم في تحقيق الجودة الشاملة لجميع العمليات المدرسية .

فمن خلال استطلاع رأي 100 مدير حول خصائص القائد الكفؤ تم تحديد(20 خاصية) مرتبة وفقاً لأهمية توفرها في القائد ، وهي كما يلي :

1- الأمانة	8- مستقيم	15- ناضج
2- الكفاءة	9- خيالي	16- طموح
3- التطلع للمستقبل	10- يمكن الاعتماد عليه	17- محدد
4- الإلهام	11- مؤيد	18- يتحكم في ذاته
5- الذكاء	12- شجاع	19- لديه ولاء
6- عقلية منصفة	13- مهتم	20- مستقل
7- عقلية متفتحة	14- متعاون	

إن من أكبر التحديات التي تواجه القائد التربوي للمدرسة هي قيادة منسوبي المدرسة نحو التغيير والتوجه إلى الجودة الشاملة ، فالنفس الإنسانية تأبى التغيير وتظل متمسكة بما ألفته من ممارسات وذلك ليس خوفاً من التغيير بحد ذاته بل الخوف مما ينتج عن التغيير من زيادة أعباء أو تقليص الفرص ، لذلك ينبغي على القائد التربوي للمدرسة أن يختار السلوك المعزز للقيادة التربوية والناجحة ، وأرى أن نظرية الشبكة الإدارية The Managerial Grid Theory التي تحدد بعدين لسلوك القائد هما الاهتمام بالعاملين والاهتمام بالعمل ، هي النظرية الأكثر ملاءمة للقيادة التربوية للمدرسة الراغبة في تطبيق الجودة

الشاملة إذا تم دمجها بنظرية القيادة الموقفية Situational Leadership .

نظرية الشبكة الإدارية

9.9								9.1	9
									8
									7
									6
				5.5					5
									4
									3
									2
1.9								1.1	1
9	8	7	6	5	4	3	2	1	

الاهتمام بالعاملين

الاهتمام بالعمل

يبين الشكل أعلاه خمسة أنماط قيادية : (محفوظ أحمد جودة ، 2004م : 94)

1- نمط القيادة الضعيفة (1.1) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل ضعيف واهتمامه بالعاملين ضعيف أيضاً .

2- نمط القيادة المثالية (9.9) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل وبالعاملين عالياً .

3- نمط القيادة المعتدلة (5.5) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل والعاملين متوسطاً .

4- نمط القيادة الاجتماعية (9.1) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل ضعيفاً واهتمامه بالعاملين عالياً .

5- نمط القيادة المتسلطة (1.9) : حيث يكون اهتمام القائد بالعمل عالياً واهتمامه بالعاملين ضعيفاً .

الجودة الشاملة في التربية والتعليم :

تضمنت شريعتنا الإسلامية منظومة متكاملة وفريدة من القواعد والتوجيهات وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تنظم جميع مناحي حياتنا وهي بذلك منهج حياة يوازن بين المتطلبات الروحية والجسدية ليحقق المسلم من خلالها إتقان وإحسان العمل في الدنيا ليحصد الأجر والمثوبة في الآخرة بمشيئة اللـه .

بِسْمِ اللـه الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ) سورة الأنعام: من الآية 38

لم ترد كلمة " الجودة " في القرآن الكريم أو السنة النبوية إنما ورد ما يفوق الجودة مفهوماً ونتائجاً وهو : (الإتقان) ، (الإحسان) .

فالإتقان هو الإحكام ، وأتقن العمل أي أحكمه . أما الإحسان فهو إتقان العمل والوفاء بمتطلباته على أحسن وجه بعطاء فوق الواجب بمعنى التفضل .وانظروا ما وعد اللـه به المحسنين في الآيات الكريمة التالية :

بِسْمِ اللـه الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوا إِذَا مَا اتَّقَوْا وَآمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ثُمَّ اتَّقَوْا وَآمَنُوا ثُمَّ اتَّقَوْا وَأَحْسَنُوا وَاللـه يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) سورة المائدة: الآية 93

بِسْمِ اللـه الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لـلـه وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُـمْ يَحْزَنُـونَ) سورة البقرة: الآية 112

بِسْمِ اللـه الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلا ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) سورة يونس: الآية 26

وجاءت السنة النبوية الشريفة تؤكد وتوجب إتقان العمل والإحسان فيه :

قال رسول اللـه صلى اللـه عليه وسـلم (إن اللــه يحـب إذا عمـل أحـدكم عمـلاً أن يتقنـه) شعب الإيمان للبيهقي

وعَنْ شَدَّادِ بْنِ أَوْسٍ قَالَ ثِنْتَانِ حَفِظْتُهُمَا عَنْ رَسُـولِ اللــه صـلى اللــه عليـه وسـلم قَـالَ :(إِنَّ اللـه كَتَبَ الإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ وَلْيُحِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ فَلْيُرِحْ ذَبِيحَتَهُ) رواه مسلم

إذاً الجودة الشاملة في مفهومنا المعـاصر هـي مفتـاح إتقـان العمـل والإحسـان فيـه ، فهـي ليست تجربة غربيه نطمح إلى مجاراتها ولا شعارات عصرية نلهث ورائها ، بل هي مـن صـميم واجباتنا الدينية التي أُمرنا بها ، ولعل الزخم الذي نشـهده مـن تجـارب وتوصـيات والخـوض في عمليات التطوير غير المقننة كل ذلك ساهم في تناسينا لتلك الواجبات فهل نتنبه لـذلك ونجعـل عمليات التغيير المستقبلية نابعة من صميم مبادئنا الإسلامية .

بسْمِ اللـه الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللـه نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللـه مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلامِ وَيُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) سورة المائدة: الآيات 15 ، 16

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تعتبر إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين ، وذلك من خلال تنمية الرقابة الذاتية ، وتشجيع العمل الجماعي ، والتركيز على الأدوات والعمليات والمخرجات ، والإسهام في اندماج العاملين ، وتحقيق المرونة في الأنظمة ، والاهتمام بالمستفيد الداخلي والخارجي ، والتأكيد على أهمية توفر متطلبات العمل لدى العاملين ، والتدريب وفقاً للاحتياج ، وتعزيز التحفيز الجماعي ، والتحسين المستمر .

وقد عرف " Cheng " الجودة الشاملة في التعليم بأنها مجموعة الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الإستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي .

وأرى أنه يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة بأنها جملة الأساليب والإجراءات المنبثقة من ثقافة القيادة التربوية للمدرسة لتحقيق أهدافها من خلال تفويض الصلاحيات للعاملين "معلمين وإداريين" والاستفادة من قدراتهم ومشاركتهم في

تحسين الخدمات وتطويرها بصورة مستمرة للوصول إلى أعلى درجات التميز في إنجاز العمل بشكل صحيح من المرة الأولى وبصفة دائمة ، وملامسة احتياجات المستفيدين لتحقيق الرضا والسعادة من الخدمات والإنجازات التي تقدمها المدرسة للمجتمع.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تأتي أهمية الجودة الشاملة كونها منهج شامل للتغيير أبعد من كونها نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات لذلك فهي تنظر إلى ما يقدم من خدمات ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود العاملين وتسهم في تحسين الروح المعنوية وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز ، وتكمن أهمية الجودة الشاملة في التعليم فيما يلي :

1- ضبط وتطوير النظام القيادي والتعليمي داخل المدرسة .

2- الارتقاء بالمستوى المعرفي والمهاري والنفسي والاجتماعي للطلاب .

3- رفع كفاءة ومستوى أداء المعلمين والإداريين .

4- توفير التعاون والتفاهم وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع منسوبي المدرسة بما فيهم الطلاب.

5- مشاركة جميع منسوبي المدرسة في اتخاذ القرار وتطوير الأداء بعيداً عن المركزية .

6- رفع مستوى الوعي والإدراك لدى المعلمين و الطلاب تجاه عمليات التعليم والتعلم .

7- تطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات والأنظمة وإرضاء جميع المستفيدين

8- إيجاد الثقة المتبادلة بين المدرسة والمسئولين والمجتمع .

9- إيجاد بيئة داعمة للتطوير المستمر .

10- خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية والمادية .

القائد التربوي ومدخله لتطبيق الجودة الشاملة :

ترتبط الجودة الشاملة بالقيادة التربوية ارتباطاً مباشراً وتتأثر بممارسات القائد وسوف نأتي على ذكر ذلك في طيات هذه الورقة ، وهناك عدة مداخل لتطبيق الجودة الشاملة في المدرسة وقد اخترت هذا المدخل المسمى بـ (مدخل السبعة إس) The seven "S" approach لوضوحه وسهولة تطبيقه ، ويتمثل مدخل السبعة إس بما يلي :

1- الإستراتيجية Strategy :

أن يكون لدى القيادة التربوية خطة عن مستقبل المدرسة في السنوات الثلاث إلى خمس القادمة .

2- الهياكل Structure :

تنظيم الهيكل المدرسي مع تغيير المسئوليات والوظائف والأدوار وبناء فرق العمل .

3- النظام System :

إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فاعلية التدريس مع إضافة ابتكارات جديدة تسهم في تحسين المدخلات وبالتالي تحسين فاعلية النظام المدرسي .

4- العاملون Staff :

معاملة العاملين "المعلمين والإداريين" بشكل لائق ومناسب لإشباع احتياجاتهم وتحقيق طموحاتهم من خلال استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في العمل .

5- المهارات Skills :

تحسين قدرات ومهارات العاملين من خلال التدريب المستمر لابتكار أساليب جديدة في العملية التربوية والتعليمية قادرة على المنافسة وتحقيق احتياجات المجتمع .

6- النمط Style :

إتباع الأنماط الإدارية والقيادية التي تقود إدارة الجودة الشاملة في المدرسة .

7- القيم المشتركة Shared Value :

إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة وتحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة وقائية تلائم التطور المستمر .

أهداف الجودة الشاملة في المدرسة :

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة في المدرسة ، يجب ألا تبقى هذه الفلسفة مجرد نظرية دون تطبيق عملي ، ولذلك فبمجرد استيعاب مفهوم الجودة الشاملة يجب أن يصبح جزءاً من القيادة التربوية للمدرسة ، وإدارة الجودة الشاملة عملية طويلة الأمد وتتكون من مراحل محدَّدة بشكل جيد وتتبع إحداها الأخرى ويتم تنفيذها باستمرار ، وتهدف إدارة الجودة الشاملة في المدرسة إلى :

1- إحداث نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم .

2- تحقيق التكامل في العمليات المدرسية من خلال تنمية العمل بروح الفريق الواحد .

3- اتخاذ إجراءات وقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها .

4- الاهتمام بمستوى الأداء وتنمية الكفاءة التعليمية للعاملين بالمدرسة .

5- تدريب العاملين وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية .

6- تعزيز الاتصال الفعال بين المدرسة والمستفيدين من خدماتها .

7- تطوير النظام الإداري بالمدرسة .

8- الارتقاء بالجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية للطلاب .

9- توفير بيئة مدرسية يسودها التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين .

10- استخدام الطرق العلمية لتحليل المشكلات .

11- تحفيز العاملين على التميز وتبني الابتكار والإبداع .

12- تعزيز الانتماء والولاء للمدرسة .

قيادة الجودة الشاملة في المدرسة :

تتطلب قيادة عمليات الجودة الشاملة في المدرسة توفر السمات العامة للقائد التربوي مثل الخبرة والمنافسة والاستقامة والثبات على المبدأ والثقة العالية ، بالإضافة إلى الوعي التام بالجودة وشمولها لكافة الأنشطة والمهام ، والرؤية الواضحة لعملية تحسين الجودة ، والمثابرة والتصميم للحصول على الأشياء الصحيحة من البداية ، ومهارات الاتصال مع الآخر والمرونة في التعامل مع النوعيات المختلفة للعاملين من أجل تحقيق النتائج التي تتناسب مع إمكانياتهم ، ومعالجة الخلافات والصراعات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب .

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بشكل مستمر باستخدام جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين ، لذلك فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم لها متطلبات يجب أن يستوفى الحد الأدنى منها لتكون بداية التطبيق جيدة وقابلة للاستمرار ؛ وهي كما يلي :

1- الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة :

من خلال إدراك جميع منسوبي المدرسة بأن الجودة يمكن قياسها ، وهي معيار لتقديم الخدمات بأفضل أسلوب وأحسن نوعية لتحقيق رضا وسعادة المستفيد الداخلي (منسوبي المدرسة ، والطالب) ، والمستفيد الخارجي (ولي أمر الطلاب ، والمجتمع بصفة عامة) من خدمات المدرسة .

2- دعم وقناعة القائد التربوي للمدرسة :

قناعة القائد التربوي للمدرسة بفلسفة الجودة الشاملة يؤدي إلى دعمه لها من خلال مشاركته ذهنياً وعاطفياً لمنسوبي المدرسة ، وتهيئة المناخ التنظيمي الذي يجعلهم يؤدون أعمالهم وفقاً للمعايير المحددة وبحماس متأثرين بالقائد .

3- الاهتمام بالمستفيدين :

يعتبر إرضاء المستفيد " الداخلي والخارجي " من مرتكزات الجودة الشاملة ، ويقاس به نجاح المدرسة أو فشلها ، ولتحقيق الجودة ينبغي على المدرسة توفير متطلبات واحتياجات

المستفيدين والتعرف على مدى رضاؤهم وسعادتهم بالخدمات التي تقدمها المدرسة ، بالإضافة إلى تطلعاتهم المستقبلية .

4- مشاركة منسوبي المدرسة :

تمثل مشاركة منسوبي المدرسة في اتخاذ القرار واقتراح الحلول من المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ، وتؤدي المشاركة إلى تشجيع الإبداع ورفع الروح المعنوية لديهم مما يزيد من ولائهم وأدائهم للأعمال .

5- تشكيل فرق العمل :

يعتبر تشكل فرق العمل من أهم الخطوات التنظيمية في إدارة الجودة الشاملة ، وينبغي أن يكون أعضاء فريق العمل من الموثوق بهم وممن لديهم الرغبة في المشاركة ولديهم الاستعداد ما يناط بهم من مهام ، كما ينبغي أن يمثلوا جميع المستويات بالمدرسة ، ولديهم القدرة على التحليل ويملكون الصلاحيات ، وجعل فرق العمل من التنظيمات الأساسية لنشر ثقافة الجودة الشاملة وتطبيقها إلى أن تتم مشاركة جميع منسوبي المدرسة في تلك الفرق بصورة تدريجية .

6- تدريب منسوبي المدرسة :

يعتبر التدريب محور التطوير المهم لجميع العمليات ، وهو يمكن جميع العاملين بالمدرسة من القيام بأعمالهم بنجاح محققين بذلك جودة الخدمة ، نظراً لحاجة العاملين إلى اكتساب المهارات بصفة مستمرة نتيجة للتغيير المطرد في احتياجات العمل والتطور التقني ، وينبغي ملاحظة أن يكون التدريب شاملاً لجميع منسوبي المدرسة وفقاً لاحتياجاتهم الفعلية .

7- احترام وتقدير منسوبي المدرسة :

تقدير الأداء واحترام الأفكار من مقومات بناء الثقة المتبادلة بين المدير ومنسوبي المدرسة ، مما ينتج عنه استمرار العطاء المتميز وتحقيق مستويات مرتفعة من الإتقان ؛ يواكب ذلك تنمية العلاقات الإيجابية وتشجيع العاملين بالمدرسة وتحويل توجهاتهم نحو إدارة الجودة الشاملة .

8- التحسين المستمر :

إن الرضا والاستحسان للخدمة من قبل المستفيدين من الأمور غير الثابتة ، فالرضا عامل متغير بصفة مستمرة ، ولنحقق مفهوم إرضاء المستفيدين يجب أن نعمل على استمرار تحسين وتطوير الأداء مهما بلغت الكفاءة والفعالية الحالية ، فالجودة سباق له بداية ولكن ليس له نهاية .

9- التنبؤ بالأخطاء ومنع حدوثها :

يمثل التنبؤ بالأخطاء فرصة لتطوير الأداء ، فبدلاً من تطبيق معايير الجودة عند حدوث الأخطاء يبغي الالتزام بالأداء الصحيح من المرة الأولى وفي كل مرة لأن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة المعالجة والداعم في ذلك تحليل المهام وتوفير المعلومات عن متطلبات الأداء لكل مهمة .

10- التحفيز :

المتطلبات التسع السابقة (الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، دعم وقناعة مدير المدرسة ، الاهتمام بالمستفيدين ، مشاركة منسوبي المدرسة ، تشكيل فرق العمل ، تدريب منسوبي المدرسة ، احترام وتقدير منسوبي المدرسة ، التحسين المستمر ، التنبؤ بالأخطاء ومنع حدوثها) لا يمكن تحقيقها في غياب الحوافز التي تدفع العاملين وتوجههم إلى إدارة الجودة الشاملة ، فالحوافز قوى

خارجية تؤثر بشكل أو بآخر في السلوك الإنساني ، وتتبنى إدارة الجودة الشاملة الحافز الجماعي لتأكيد المشاركة والتعاون بين جميع العاملين .

عناصر نجاح تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

هناك سبع عناصر في حال توفرها تؤكد نجاح الجودة الشاملة في المدرسة ، وتتمثل هذه العناصر بما يلي :

1- فلسفة واضحة تؤمن بها المدرسة ومنسوبيها .

2- رؤية محدد ومعلنة تشير إلى الطموح المراد الوصول إليه .

3- خطة إستراتيجية تلبي احتياجات المستقبل ويمكن تطبيقها .

4- مهارات العاملين ملبية لاحتياجات العمليات التربوية والتعليمية.

5- موارد مالية وبشرية ملبية للمتطلبات .

6- مكافآت مالية ومعنوية لتحفيز العاملين .

7- تنظيم إداري يحقق متطلبات الجودة الشاملة .

مراحل تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

لتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة ملموسة في المدرسة يجب ألا تبقى هذه الفلسفة معرفية لدى منسوبي المدرسة يتم التباهي بها دون تطبيق إجرائي ، لذلك فبمجرد استيعاب المفهوم النظري للجودة الشاملة يجب البدء في تطبيقها والعمل على أن تصبح مبدأ أساسياً لجميع أعمال المدرسة ، ولكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة عملية طويلة الأمد تتكون من مراحل تكاملية تلازمية ولكل مرحلة إجراءات ينبغي التقيد بها بصورة مستمرة للانطلاق بخطى واثقة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، وتتكون تلك المراحل مما يلي :

أولاً- المرحلة الصفرية :

ويمكن اعتبارها مرحلة الإعداد للجودة وتتمثل فيما يلي :

1- نشر ثقافة الجودة الشاملة وأهمية التغيير بين منسوبي المدرسة .

2- وضع خطة لحضور منسوبي المدرسة برامج تدريبية عن إدارة الجودة الشاملة .

3- إصدار قرار في المدرسة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

4- العمل على تحديد رؤية ورسالة وقيم المدرسة .

5- إعداد خطة إستراتيجية محددة الأهداف وقابلة للتطوير .

6- إعداد الخطط التشغيلية المحققة للأهداف المحددة .

7- وضع خطة لتحديد سياسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع عمليات المدرسة .

ثانياً- مرحلة التخطيط للجودة :

ولا بد أن يشارك جميع منسوبي المدرسة في هذه المرحلة للقيام بالإجراءات التالية :

1- اختيار النموذج المناسب لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة .

2- تحديد الموارد اللازمة للتطبيق .

3- ترشيح أعضاء المجلس الاستشاري للجودة في المدرسة .

4- اختيار منسق الجودة في المدرسة .

5- إعداد خطة تفصيلية لتحسين جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة بصياغة سهلة ومفهومة للجميع .

ثالثاً- مرحلة تقويم وضع المدرسة بعد المرحلتين الأولى والثانية:

تهدف هذه المرحلة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في المدرسة عن طريق التغذية الراجعة ، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

1- هل تم اتخاذ مبادرات لتحسين العمل في المدرسة ؟ وما هي تلك المبادرات ؟

2- هل الأهداف التي تم اعتمادها محددة ؟ وما هي معوقات عدم تحقيقها ؟

3- ما العقبات التي واجهت تطبيق المرحلتين الأولى والثانية ؟

4- ما الفوائد المترتبة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟

5- ما المعايير المعتمدة لقياس اتجاه إدارة الجودة الشاملة في المدرسة ؟

6- ما هي أفضل الوسائل لتحديد رضا المستفيدين " داخل وخارج المدرسة " ؟

رابعاً- مرحلة التنفيذ :

وتتمثل هذه المرحلة في اختيار المنفذين وتنمية مهارات منسوبي المدرسة وتشمل :

1- تشكيل فرق عمل الجودة بالمدرسة ، والعمل على تنمية مهاراتهم في تحليل المعلومات ومعالجتها إحصائياً ، وعمليات التقويم ، وعرض النتائج .

2- تدريب جميع منسوبي المدرسة على مباديء ومداخل وعمليات وأهمية الجودة الشاملة وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .

3- تدريب جميع منسوبي المدرسة على أساليب الاتصال والعلاقات الإنسانية وفقاً للخطة التي تم وضعها في المرحلة الأولى .

4- تعريف جميع العاملين والطلاب في المدرسة بأهدافها ومشاركتهم في عمليات التطوير .

خامساً- مرحلة الانتشار :

وتبدأ هذه المرحلة عندما يُعزز الإنتماء للمدرسة من قِبل منسوبيها ويشعر الجميع بالمسئولية الفردية والجماعية ويعملون ضمن فريق عمل واحد بعيداً عن الذاتية ، وذلك لتنفيذ ما تم التخطيط له في المراحل الأولى ، ويتطلب ذلك ما يلي :

1- تدريب جميع منسوبي المدرسة على خدمة المستفيد وتحقيق متطلباته .

2- استثمار الخبرات والنجاحات وتعميمها على باقي خدمات المدرسة .

3- عرض التجربة على المستفيدين (المعلمين ، الطلاب ، أولياء أمور الطلاب ، رجال الأعمال . . . الخ) لتحقيق المشاركة الإيجابية .

4- تنمية الولاء للمدرسة من خلال مشاركة الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع في عمليات التطوير في المدرسة ، لتعزيز المشاركة وتحقيق التكامل .

سادساً- مرحلة التطوير المستمر :

يعتبر التحسين المستمر أحد أهم مباديء إدارة الجودة الشاملة ، وانطلاقاً من مبدأ أن الجودة عملية غير منتهية ، فإن أهم متطلبات هذه المرحلة :

1- استمرار البحث في تحسين المدخلات والعمليات في المدرسة .

2- استمرار التدريب بشكل مستمر لجميع منسوبي المدرسة .

3- مراجعة أهدف التحسين إذا تطلب الأمر ذلك .

4- الأخذ بمبدأ التحفيز الجماعي .

5- الاستفادة من النجاحات التي تم تحقيقها وتعميمها على باقي العمليات .

إن ما سبق من مراحل وإجراءات لن يتم تنفيذها " في يوم وليلة " بل تتطلب مثابرة ووقت وإمكانيات واكتمال العناصر للانتقال من مرحلة إلى أخرى .

كيف تعزز القيادة التربوية للمدرسة تطبيق الجودة الشاملة ؟

إن تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة يتطلب من القيادة التربوية مراعاة جملة من الأمور التي في مجملها تمثل تعزيزاً للتوجه نحو تطبيق الجودة الشاملة وهي كما يلي :

1- اعتماد الجودة كنظام إداري في المدرسة لا بديل عنه .

2- تشكيل فريق الجودة والتميز في المدرسة .

3- تعزيز انتماء العاملين للمدرسة .

4- نشر ثقافة الجودة والأداء المتميز بين جميع العاملين بالمدرسة.

5- تحديد معايير الأداء لجميع العمليات المدرسية .

6- اعتماد المشاركة والعمل بروح الفريق في جميع العمليات المدرسية .

7- التدريب المستمر للعاملين وفقاً لاحتياجاتهم .

8- اعتماد التقويم الذاتي من قبل جميع العاملين بالمدرسة .

9- تفعيل الاتصال بين المدرسة داخلياً وخارجياً .

10- تحسين مخرجات التعليم بما يتوافق واحتياجات المجتمع .

11- تعزيز السلوكيات الإيجابية وتبني المبادرات المبتكرة والإبداعية .

12- استخدام الطرق العلمية لتحليل البيانات لجميع العمليات المدرسية .

13- تدريب وصقل مهارات الطلاب .

معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة :

على الرغم من النجاحات التي حققتها بعض المؤسسات التربوية المتبنية لإدارة الجودة الشاملة ، نجد أن هناك مؤسسات تربوية أخرى لم تستفيد من كامل مميزات إدارة الجودة الشاملة ، وقد يكون السبب في ذلك ظهور مجموعة من الصعوبات التي أعاقت النجاح ولعل من أبرز تلك المعوقات ما يلي :

1- عدم استقرار القيادة التربوية للمدرسة وتغييرها الدائم .

2- صعوبة تحديد الأولويات نظراً لتعدد المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المدرسة .

3- محدودية الموارد المالية والبشرية والمعلوماتية .

4- عدم وجود خطة إستراتيجية تطويرية للمدرسة والتركيز على الأهداف قصيرة المدى .

5- تعجل الحصول على نتائج الجودة .

6- مقاومة التغيير نحو الجودة الشاملة .

7- عدم وجود معايير للعمليات في المدرسة .

8- غياب مفهوم التطوير المستمر .

9- الاهتمام بالمستفيد الخارجي وإهمال المستفيد الداخلي .

10- ضعف مشاركة العاملين في المدرسة عند اتخاذ القرار .

11- ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة .

المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة:

يعرف المعيار بأنه النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة اكتمال أو كفاءة عملية ما، والمعيار وفقاً لتعريف ISO هو مواصفة فنية أو أي وثيقة أخرى متاحة لعامة الناس ومصاغة بتعاون أو اتفاق عام من جانب جميع المهتمين والمتأثرين بها معتمدة على النتائج والتجارب المجمعة في مجال من المجالات .

وقد أوضحت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ISO مفهوم المعايير الموحدة أو المواصفات القياسية في كلمات قلائل معبرة، فذكرت أن المواصفات هي النقيض للفوضى إذ إنها عبارة عن قوانين بسيطة لتجنُّب الفوضى وسوء النظام .

كما يمكن أن نُعَرِف المعايير بأنها المقاييس الموضوعة التي تستخدم لقياس النتائج الفعلية وهي تمثل الأهداف التخطيطية للمؤسسة أو لإحدى إداراتها أو أقسامها والتي يُعبَّر عنها بشكل يجعل من الممكن استخدامها لقياس التنفيذ الفعلي للواجبات المخصصة .

تعتمد الجودة الشاملة في التربية والتعليم على مفهوم المعايير، فلن يكون هناك قياس لجودة المدرسة دون وجود معايير (مواصفات) للعمليات المدرسية ، يتم قياسها وبالتالي إصدار الحكم على مدى الجودة التي حققتها المدرسة ، وأقترح هنا أن تتولى وزارة التربية والتعليم تكوين فريق ممثل لجميع المناطق التعليمية لتحديد وتطوير معايير لجميع العمليات المدرسية في الحد المقبول من الجودة ، ومطالبة المدارس في جميع مراحل التعليم العام تحقيق تلك المعايير كحد أدنى وإعطائها الفرصة للتميز بتجاوز تلك المعايير إلى حدها الأعلى .

ولتعزيز التنافس بين المدارس في تطبيق الجودة الشاملة أقترح أن تكون هناك جائزة للجودة باسم (جائزة وزارة التربية والتعليم للجودة التعليمية) ، وذلك بعد أن يتم تحديد معايير العمليات المدرسية ، كما ولا بد من توفير ميزانية خاصة لتطبيق الجودة الشاملة لكل مدرسة يتم اعتمادها ضمن ميزانية الإدارة التعليمية في كل منطقة ومحافظة .

وقد أورد أ.د/ محمد بن شحات الخطيب في كتابه الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم معايير كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وفقاً لما حددها " Miller " حيث شملت عشرة جوانب أساسية في العملية التعليمية تضمنت خمسة وأربعون معياراً ، وهي كما يلي :

(أ) الأهداف :

1- مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها .

2- مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها .

3- مدى توافر القدرات التخطيطية الكافية كماً والملائمة نوعاً لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف .

4- مدى انسجام سياسات وإجراءات القبول في المؤسسة التعليمية.

5- مدى قدرة أهداف المؤسسة التعليمية على إبراز هويتها المميزة لها عن غيرها .

(ب) تعلم الطالب :

6- مدى تقويم الطلاب لنظام الإرشاد والإشراف الذي توفره لهم المؤسسة التعليمية .

7- مدى مستوى تسرب الطلاب من المؤسسة التعليمية .

8- مدى توافر برامج ومصادر للتعليم الفردي أو التعويضي للطلاب .

9- مدى فاعلية إدارة شئون الطلاب في المدرسة .

10- مدى توافر شواهد على وجود تقدم مقبول نحو تحقيق أهداف التعلم .

(ج) الهيئة التعليمية :

11- مدى ملاءمة الإجراءات والسياسات الحالية لتقويم أداء الهيئة التعليمية .

12- مدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية لأهدافها .

13- مدى تقبل السياسات والإجراءات الحالية المتعلقة بشئون الهيئة التعليمية .

14- مدى ملاءمة مرتبات الهيئة التعليمية للمنافسة .

15- مدى ملاءمة الأداء الوظيفي لـلـهيئة التعليمية .

(د) البرامج التعليمية :

16- مدى توافر سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية .

17- مدى تطبيق سياسات وإجراءات مناسـبة لفحـص وتقـويم الـبرامج القائمـة لـدى المؤسسـة التربوية

18- مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العام على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب .

19- مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية .

20- مدى تقديم المكتبة خدمات جيدة لـلـهيئة التعليمية والطلاب .

(هـ) الدعم المؤسسي :

21- مدى ملاءمة المبنى التعليمي لحجم الطلاب وطبيعة البرامج التعليمية .

22- مدى توافر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والأجهزة التعليمية .

23- مدى مساهمة المرتبات والمخصصات المقدمة للعاملين في مجال الخدمات المساندة في جذب العناصر الجيدة لهذا المجال .

24- مدى توافر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين في مجال الخدمات المساندة .

(و) القيادة الإدارية :

25- مدى اهتمام القيادة الإدارية في المؤسسة التعليمية بالتخطيط.

26- مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين المدير والإداريين في المؤسسة التعليمية .

27- مدى ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لفاعلية إدارة المؤسسات التعليمية .

28- مدى توافر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً .

29- مدى تحسين مباديء تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية .

(ز) الإدارة المالية :

30- مدى تكافؤ ميزانية المؤسسة التعليمية مع المؤسسات المماثلة.

31- مدى توافر نظام فعال للتقارير المالية والمحاسبية لدى المؤسسة التعليمية .

32- مدى تكافؤ التكاليف والمصروفات مع نظيرتها في المؤسسات المماثلة .

33- مدى استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة .

34- مدى حرص المؤسسة التعليمية على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية .

(ح) مجلس إدارة المؤسسة التعليمية :

35- مدى مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الأعمال بهذا المجلس .

36- مدى فهم أعضاء المجلس للفرق بين صياغة السياسات وتطبيقها .

37- مدى تفاعل الأعضاء مع الجمهور الخارجي .

38- مدى مساهمة هذه المجالس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية .

(ط) العلاقات الخارجية :

39- مدى مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية للسكان في البيئة المجاورة لها .

40- مدى تمتع المؤسسة التعليمية بعلاقات جيدة مع الجهات الإشرافية العليا .

41- مدى ارتباط المؤسسة التعليمية بعلاقات فعالة مع الجهات الحكومية التي تتأثر بقراراتها .

42- مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي من القطاع الخاص .

(ي) التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية :

43- مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب .

44- مدى توافر الاتجاهات الإيجابية نحو التطور الذاتي لدى منسوبي المؤسسة التعليمية .

45- مدى توافر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية .

إن المعيارية في العمليات المرتبطة بالقيادة التربوية للمدرسة ، ستحدث بمشيئة اللـه نقلة في مدارسنا نحو ضبط الجودة وتأكيدها، وبالتالي توجه القيادة التربوية للمدرسة إلى أحد أهم مفاهيم الجودة الشاملة وهو التطوير المستمر للعمليات .

نماذج عملية للتكامل في القيادة التربوية للمدرسة المحققة لمعايير الجودة الشاملة :

إن القيادة التربوية تتخذ شكلاً جديداً في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ، إذ تعمل على استثارة جهود المعلمين من أجل تحقيق جودة التدريس وتحسين فعاليته ، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على التعليم النشيط المرتبط بالأداء الفعال ، وتكثيف برامج التوجيه والإرشاد الطلابي من أجل حثهم على تطوير مهارات التعليم الذاتي ، والعمل على توعية العاملين بأن نجاح المؤسسة التعليمية يعد نجاحاً للمجتمع كله .

وبما أن إدارة الجودة الشاملة تساعد القيادية التربوية للمدرسة في اتخاذ أنسب القرارات وتحسين الأداء وتطويره بطريقة منهجية منظمة ، فإنها أيضاً تسهم في تحقيق التكامل لجميع العمليات المدرسية وذلك من خلال التزام القيادة التربوية للمدرسة بما يلي :

1- تبني الرقابة ذاتية ونشرها بين جميع العاملين بالمدرسة .

2- الاعتماد على العمل جماعي من خلال تشكيل فرق العمل .

3- التركيز على العمليات والمخرج النهائي للمدرسة " الطالب " .

4- العمل على اندماج الموظفين وتأصيل العلاقات الإنسانية بينهم .

5- المرونة في تحديد السياسات والإجراءات الخاصة بالعمليات .

6- الاستفادة من البيانات بتحليلها واستخدام الطرق العلمية في ذلك .

7- التركيز على رضا المستفيد الداخلي والخارجي على حد سواء.

8- تبني التحسين مستمر لجميع العمليات في المدرسة .

فمتى ما التزمت القيادة التربوية للمدرسة بالنقاط السابقة فإنها بمشيئة اللـه ستخطو خطوات واثقة نحو تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة ، ومتى ما توفرت معايير للعمليات المدرسية فإن التكامل في القيادة التربوية للمدرسة سيظهر من خلال الآتي :

- التكيف مع احتياجات العمل المتغيرة .

- تحسين الأداء وتنمية التعليم المستمر للمعلمين والطلاب .

- مشاركة العاملين في مواجهة الظروف الطارئة .

- القيم والاتجاهات والتوقعات المحددة والمتمركزة حول الطالب هي أساس قرارات المدرسة وأفعالها

- التغذية الراجعة هي أساس عمليات التطوير والتحسين لجميع العمليات المدرسية .

- الخدمات المقدمة للمجتمع والبيئة المحيطة يتناسب مع حجم المدرسة ومواردها.

- مشاركة العاملين والطلاب في الخدمات المجتمعية والأنشطة التعاونية .

أدوات التقويم والمتابعة في العمل القيادي للمدرسة :

يعتبر التقويم التربوي أحد المكونات الرئيسية للعملية التعليمية حيث أنه يحدد مدى تحقيق الأهداف وفقاً للمعايير المحددة للعمليات المدرسية .

والتقويم التربوي عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور. وبما أن العمليات المدرسية متكاملة مع بعضها البعض ، كما أن العمل القيادي للمدرسة في ضوء الجودة الشاملة ليس مقتصراً على مدير المدرسة فقط بل يشاركه جميع العاملين بالمدرسة سواءً المعلمين أو الإداريين في قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها ، فإن هناك مجالات عديدة لعملية التقويم التربوي في المدرسة تطال جميع العمليات .

المجالات الرئيسية والفرعية في العمل القيادي للمدرسة :

يناط بالعمل القيادي للمدرسة جملة من العمليات ينبغي تقويمها ومتابعتها ، وقد يكون من الصعب حصر جميع تلك العمليات في ورقة العمل هذه ، لذلك سيتم استعراض أهم مجالات التقويم والأدوات المستخدمة في العمل القيادي للمدرسة من خلال خبرة معد الورقة في مجال التربية والتعليم والأدبيات التي تناولت التقويم التربوي ، فيمكن تقسيم مجالات التقويم والمتابعة للعمل القيادي للمدرسة إلى :

1- تقويم أدوات تقويم الطلاب .

2- تقويم المعلمين والإداريين .

3- تقويم البيئة المدرسية .

4- تقويم العمليات التعليمية .

5- تقويم العمليات الإدارية .

6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة .

7- تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة .

8- تقويم خطة تطبيق الجودة الشاملة .

9- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة .

10- تقويم الإداريين .

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الرئيسية السابقة الذكر مجموعة من العناصر تمثل في مجملها مسئوليات التقويم للعمل القيادي في المدرسة ، وهي كما يلي :

1- تقويم أدوات تقويم الطلاب :

- الاختبارات التحصيلية .
- الاختبارات النفسية .
- الأدوات المستخدمة لقياس المهارات .
- الأدوات المستخدمة لقياس الاتجاهات .
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو العقلي .
- الأدوات المستخدمة لقياس النمو الاجتماعي .
- الأدوات المستخدمة لقياس الميول .
- الأدوات المستخدمة لقياس الاستعداد .

2- تقويم المعلمين : ومنها . . .

- إعداد الدروس (مهارات : تحديد الأهداف ، تحليل المحتوى ، توظيف التقويم ، اختيار الوسائل التعليمية ، . . . . الخ)

- تنفيذ الدروس (مهارات استخدم : الأسئلة الشفوية ، السبورة ، أساليب التعزيز ، الوسائل التعليمية) ، (مهارات : إدارة الصف ، استثارة دافعية الطلاب) . . . الخ

- توظيف أنواع التقويم (مهارات : بناء الاختبارات ، التقويم الذاتي ، التقويم التكويني ، التقويم النهائي ، . . . الخ)

3- تقويم البيئة المدرسية : ومنها . . .

- التجهيزات المكتبية .

- التجهيزات التقنية .

- الأثاث .

- صيانة المبنى .

- الملاعب الرياضية .

- المعامل .

4- تقويم العمليات التربوية والتعليمية : ومنها . . .

- انتظام الاصطفاف الصباحي .

- الأنشطة الصفية .

- الأنشطة اللاصفية .

- الإشراف على الطلاب .

- المشاركات الخارجية للمدرسة .

- المستوى التحصيلي للطلاب .

5- تقويم العمليات الإدارية : ومنها . . .

- المحافظة على الدوام .

- سلامة السجلات .

- توظيف تقنية الاتصالات الإدارية في استقبال وتصدير الرسائل .

- جودة القرارات ومدى تنفيذها .

- الجدول المدرسي .

6- تقويم عمليات الاتصال مع المستفيدين من خدمات المدرسة : ومنها . . .

- مدى رضا أولياء أمور الطلاب .

- مدى رضا العاملين بالمدرسة .

- مدى رضا الطلاب .

- مدى رضا المجتمع .

7- تقويم النظام الإلكتروني في المدرسة : ومنها . . .

- الشبكة الداخلية للحاسب الآلي .

- الإنترنت .

- برامج الحاسب الآلي المستخدمة .

- معامل الحاسب الآلي .

- مناسبة عدد الأجهزة لعدد الطلاب .

8- تقويم خطة تطبيق الجودة الشاملة : ومنها . . .

- مدى التقدم وفق الجدول الزمني للخطة .

- النتائج التي تم تحقيقها .

- مدى مناسبة الخطة للمستجدات .

9- تقويم العلاقات بين منسوبي المدرسة : ومنها . . .

- الاستقرار النفسي للعاملين .

- المشاركة والتعاون .

- التكامل بين العاملين .

10- تقويم الإداريين . ومنها . . .

- الأداء والتطوير الذاتي .

- الالتزام بالأنظمة والتعليمات .

- المشاركة في تنفيذ الخطط .

الأدوات التي يمكن استخدماها لتقويم العمليات في العمل القيادي للمدرسة :

نظراً لتعدد مجالات التقويم في العمل القيادي للمدرسة فإن الأدوات المستخدمة في عمليات التقويم تصل إلى ثمانية أدوات وهي كما يلي :

1- الاختبارات .

2- الملاحظة .

3- المقابلة الشخصية .

4- الاستبانة .

5- قوائم التقدير .

6- دراسة الحالة .

وينبغي أن يراعى عند تصميم أدوات التقويم الموضوعية والبعد عن الذاتية لنحصل على أحكام مرتفعة الصدق لا تتأثر بذاتية مستخدم الأداة .

في ضوء تطبيق الجودة الشاملة في المدرسة ينبغي من القيادة التربوية معرفة أهداف ضبط جودة التقويم في العملية التعليمية وهي :

1- تطوير نوعية تقويم العملية التعليمية .

2- زيادة ثقة أولياء أمور الطلاب ، والمسئولين بالشهادات التي تمنح للطلاب .

3- زيادة الموضوعية في عمليات التقويم التي يتم ممارستها في المدارس .

4- توظيف عمليات التقويم بفعالية لتحسين المخرجات .

5- تطبيق إجراءات تقويم موحدة ومتوافقة بين المدارس .

متطلبات ضبط جودة التقويم في العملية التعليمية :

1- الالتزام الإداري من قِبل منسوبي المدرسة .

2- مشاركة جميع العاملين بالمدرسة في عمليات التقويم .

3- التنظيم الجيد ووضع خطة مناسبة .

4- توظيف التغذية الراجعة لتحسين وتطوير عملية التقويم .

5- أن تكون أدوات التقويم قادرة على قياس المعايير التي تم وضعها للمخرجات التعليمية .

6- الاتصال الفاعل بين جميع من لهم علاقة بعملية التقويم .

7- تدريب منسوبي المدرسة على عمليات التقويم .

المراجـــع

- ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب . المجلد العاشر ، دار صادر بيروت ، ط 1 ، 1410
- بستان ، أحمد عبد الحسين وحجاج ، علي حسين . العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت – المجلد الخامس، العدد السابع عشر، 1988م، ص ص 119-153.
- بطاح – أحمد . علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم . مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد السادس – العدد الثاني – 1991م، ص ص 281-298 .
- التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم، الرياض، العدد: 44، 1421هـ ص ص 132 – 147.
- الجبر، زينب علي، " إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطورة" (دراسة ميدانية)، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد 12، عدد 47، ربيع 1998م، ص ص 33 –93.
- الحبيب، عبد الرحمن محمد،" العلاقة بين الموجه التربوي ومدير المدرسة"، ورقة عمل قدمت للقاء السنوي الثاني في مجال الإدارة التربوية (مدير المدرسة: مسؤولياته وواجباته) المنعقد في جامعة الملك سعود في 10-1412/6/12هـ.

- الحبيب، فهد إبراهيم /" مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية"، دراسات تربوية، مصر، عدد 56، 1993م، ص ص 237 – 267.
- الداود، عبد الرحمن حمد محمد، " العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين، الواقع والمأمول من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الإمام والملك سعود وكلية المعلمين بالرياض"، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية (206)، 1424هـ.
- دليل المشرف التربوي ، وزارة التربية والتعليم 1419هـ .
- السعود راتب، "معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، مجلد 21أ ، عدد 4، آب 1994م، ص 472-445.
- العبد الكريم، راشد بن حسين،" الإشراف التربوي: معوقات ونموذج مقترح"، ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، جازان 1-3 محرم 1424هـ وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، 1424هـ ص ص 56-77.
- العمري، مرعي محمد، " دور مدير المدرسة في متابعة ملاحظات المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1416هـ.
- العويرضي، عبد الرحمن عبد الله، العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية، رسالة الخليج العربي،

مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية ، عدد 73، السنة 18، 1418هـ

- القوزي ، بلغيث وآخرون . رؤية ميدانية عن واقع ومستقبل الإشراف التربوي . ورقه مقدمة في لقاء رؤساء الإشراف التربوي 1418هـ
- الهليل ، عبدالله بن علي ، دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً ، رسالة الخليج العربي،العدد51 ، 1415هـ .ص ص 181-183.
- وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، تعميم رقم 22053 وتاريخ 1422/1/22هـ
- أحمد ، أحمد إبراهيم (1999م) نحو تطوير الإدارة المدرسية، مكتبة المعارف الحديثة ، القاهرة ، ط3 .
- جودة ، محفوظ أحمد (2004م) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات ، دار وائل للنشر التوزيع ، عمان - الأردن ، ط1 .
- حجي ، أحمد اسماعيل (2000م) إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 .
- أحمد ، أحمد إبراهيم (1998م) الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية ، دار الفكر العربي القاهرة ، ط1 .
- حمود ، خضير كاظم (1425هـ ، 2005م) ، إدارة الجودة الشاملة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط2 .

- العزاوي ، محمـد عبـدالوهاب (2005م) ، إدارة الجـودة الشـاملة، دار اليـازوري العمليـة للـنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ط1
- ويليامز. ريتشارد (2004م) ، أساسيات إدارة الجودة الشاملة ، مكتبة جرير ، الرياض ، ط2 .
- توفيق ، عبدالرحمن (2004م) إدارة الجودة الشاملة ، مركز الخـبرات المهنيـة لـلإدارة ، القـاهرة ، ط1 .
- الصباب ، أحمد عبدالـلـه ، وآخرون (1423هـ) ، أساسيات الإدارة الحديثة ،ط2 .
- الخطيـب ، محمـد شـحات (2003م) ، الجـودة الشـاملة والاعـتماد الأكـاديمي في التعلـيم ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط1 .
- داغستاني ، محمد كامل (2006م) ، الجودة الشاملة الإتقان والإحسان في العمـل ، مجلـة بناتنـا ، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بجدة ، الأعداد 5، 6، 7 .
- سيد ، علي أحمد (2004م) ، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد ، الرياض ، ط1
- دليل التعليم العام (قسم البنين)، الإصـدار التاسـع والـعشرون،الإدارة العامـة للتربيـة والتعلـيم بمنطقة الرياض، وزارة التربية والتعليم ، 1424- 1425هـ
- Whitaker, Todd and Elizabeth Turner,' What is Your Priority?" NASSP Bulletin, Vol. 84. No. 617, Sept. 2000. pp 16-21.
- Smith, J., " Educational Leadership and Staff development: stop the train (ing), I want to get off". NASSP Bulletin, Vol.45, No. 444, 1983. pp 79-83.

المحتويات

الإطار النظري للإدارة التربوية

دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف: 4652272 فاكس 4653372
dar.almajd@hotmail.com